استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا

الأستاذ الدكتور
سعيد جاسم الأسدي
جامعة ويلز - بريطانيا

الأستاذ المساعد الدكتور
محمد حميد المسعودي
جامعة بابل - العراق



www.darsafa.net

مكتبة الحلبي العلامة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

استراتيجيات وطرائق
تدريس حديثة في الجغرافيا

استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا

الاستاذ الدكتور

سعيد جاسم الاسدي

جامعة ويلز /بريطانيا

الاستاذ المساعد الدكتور

محمد حميد المسعودي

جامعة بابل

الطبعة الأولى

2015م - 1436هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع



دار صفاء للنشر والتوزيع

رقم التصنيف :371.3

استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا

ا.د.سعيد جاسم الاسدي//ا.م.د.محمد حميد المسعودي

الواصفات: طرق التعلم// الجغرافيا// اساليب التدريس/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/2/827)

ISBN 978-9957-24-949-6 ردمك

عمان ـ شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس ـ4612190 6 962+

هاتف ـ 4611169 6 962+ ص . ب922762 عمان ـ11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa1.net

E-mail:safa@darsafa.info

www.darsafa.net

الإهداء

- الى تؤما العـراق البصـرة والحلـة الفيحـاء بأهلـها الطيبين

- الى العلماء الاغنياء بحقائق الفكر والايمان

- الى الفقــراء الــذين يلوجــون الخبــز علكــا وهــم صامدون في السير نحو درب الفضيلة

- الى من حملوا شهادة الموت في اروقة العراق لمقارعة خفافيش الظلام

المحتويات

مقدمة 15
مفهوم التدريس........ 17
مفهوم الاستراتيجية 19
مفهوم استراتيجية التدريس........ 21
الفرق بين الطريقة التدريسية والاستراتيجية 23
أهمية دراسة وتدريس الجغرافيا........ 25
وظيفة تعليم وتدريس الجغرافيا........ 29
مبادئ الجغرافيا وتدريسها 31
توظيف استراتيجيات التدريس في الجغرافيا........ 35
اهداف تدريس الجغرافيا........ 36
مجالات أهداف تدريس الجغرافيا 39
اسس التدريس الجيد في الجغرافيا........ 43
التطورات الحديثة في الجغرافيا وتدريسها 47
استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الجغرافيا........ 49
مفهوم شكل البيت الدرائي........ 50
الجذور والاصول التعليمية والتدريسية لشكل البيت الدائري 52
ابتكار استراتيجية شكل البيت الدائري........ 53
خطوات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري في الصف 54
فاعلية تدريس شكل البيت الدائري 56

متطلبات تطبيق شكل البيت الدائري 59
معايير تقييم استخدام شكل البيت الدائري في التدريس 61
استراتيجية شكل البيت الدائري ومهاراتها وراء المعرفة 63
المشتركات الاساسية لأستراتيجية شكل البيت الدائري 73
مراحل استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري 74
صعوبات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري....................75
اجراءات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري 76
استراتيجية تدريس الرسوم البيانية الجغرافية 76
خصائص الرسوم البيانية الجغرافية 78
خطوات عمل الرسوم البيانية الجغرافية...............................79
انواع الرسوم البيانية الجغرافية...79
استراتيجية تدريس تقنية المظلة العنقودية 83
انواع اسئلة استراتيجية تقنية المظلة العنقودية 84
العلاقة بين الاسئلة الاساسية واسئلة المتابعة.........................84
خطوات استراتيجية تدريس تقنية المظلة العنقودية 85
خصائص استراتيجية تقنية المظلة العنقودية 87
مثال/ استعمال استراتيجية تقنية المظلة العنقودية في تدريس الجغرافيا88
مثال/ استعمال استراتيجية تقنية المظلة العنقودية في تدريس التاريخ.88
استراتيجية النخيل في تدريس الجغرافيا 90
فوائد التدريس باستراتيجية النخيل 90
مستلزمات استعمال استراتيجية النخيل في التدريس..................91
اساليب استراتيجية النخيل في التدريس 92

استراتيجية تدريس الخرائط الذهنية في الجغرافيا 95
مفهوم الخريطة الذهنية.. 97
الجذور والاصول التي انبثقت منها الخرائط الذهنية 97
خصائص ومميزات الخرائط الذهنية 98
خطوات تطبيق الخرائط الذهنية في الصف 101
العوامل المؤثرة في التفكير الذهني 103
اهداف تصميم وبناء استراتيجية الخرائط الذهنية 105
جوانب استعمال الخريطة الذهنية................................ 107
نماذج الرسومات في الخريطة الذهنية 111
العلاقة بين استخدام الخريطة الذهنية وتنمية الذكاءات المتعددة........... 111
رسم الخرائط الذهنية باستعمال برامج حاسوبية 112
استراتيجية تدريس ثنائية التحليل والتركيب في الجغرافيا 114
مفهوم استراتيجية ثنائية التحليل والتركيب 115
مفاهيم التفكير وانواعه 116
انواع التفكير في استراتيجية التحليل والتركيب 117
خصائص استراتيجية ثنائية التحليل والتركيب 118
التدريب على استراتيجية ثنائية التحليل والتركيب 119
علاقة استراتيجية التحليل والتركيب بجانبي الدماغ 122
مكونات استراتيجية التحليل والتركيب.............................. 124
اولا : الادراك 124
ثانيا : التحليل... 125
ثالثا : التركيب 126

العلاقة بين التحليل والتركيب في التدريس 127
استراتيجية التدريس في ضوء اسئلة التحليل والتركيب 129
استراتيجية التدريس البنائية في الجغرافيا 132
الاهمية التربوية للاستراتيجية البنائية في التدريس 135
الاسس التي تقوم عليها الاستراتيجية البنائية في التدريس 136
نموذج جون زاهوريك البنائي John Zahoric 137
مبادئ التفكير البنائي في التدريس 138
نتاجات الاستراتيجية البنائية في التدريس 139
مقترحات الاستراتيجية البنائية في التدريس 141
نموذج التحليل البنائي 141
مقارنة الطريقة التقليدية والطريقة البنائية في التدريس 142
طريقة الاكتشاف 144
مفهوم الاكتشاف واساليب تدريسه 144
مميزات طريقة التدريس بالاكتشاف 146
خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف 147
دور المدرس في طريقة الاكتشاف 148
طريقة المشروع 149
مفهوم طريقة المشروع وخطواتها 149
دور المدرس في طريقة المشروع 151
مميزات طريقة المشروع 151
الصعوبات التي تواجه طريقة المشروع 152
طريقة الاستقصاء 152

مفهوم الاستقصاء 152
خصائص التدريس بطريقة الاستقصاء........................... 153
متى يحدث الاستقصاء؟ 154
الاهداف العامة للطريقة الاستقصائية.......................... 154
خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء........................... 155
التدريس الاستقصائي 157
متطلبات التدريس الاستقصائي................................. 158
طريقة حل المشكلات.. 159
خطوات طريقة حل المشكلات 159
الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار مشكلة ما 161
جوانب القصور في طريقة حل المشكلات......................... 162
طريقة الوحدات 166
مفهوم طريقة الوحدات.. 166
خطوات تنفيذ طريقة الوحدات في الصف الدراسي 167
عيوب طريقة الوحدات.. 167
أنواع الوحدات 167
المصادر 171

فهرس الاشكال

العنوان	الرقم
نموذج مبسط لشكل البيت الدائري	51
نموذج مبسط لشكل البيت الدائري في طور البناء والتصميم	58
نموذج لشكل البيت الدائري قطاع مكبر مفهوم البركان	62
شكل البيت الدائري لتدريس مهارات مفتاح الخريطة وقرائتها	67
شكل البيت الدائري لتدريس مفاهيم العوامل الجغرافية المؤثرة على الانتاج الزراعي	68
شكل البيت الدائري لتكون الهالة وقوس المطر	69
نموذج لشكل البيت الدائري لعمليات الترسيب النهري	70
نموذج لشكل البيت الدائري لمراحل تطور الانهار	70
نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الانكسارات	71
نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الالتواءات	71
نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم البراكين	72
نموذج لشكل البيت الدائري الرياح وشكل سطح الارض	72
نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الزلازل	73
انتاج البترول في بعض المحافظات العراقية	81

العنوان	الرقم
خريطة ذهنية للمناخ والطقس	96
خريطة ذهنية لدولة الامارات العربية المتحدة	100
خريطة ذهنية لخصائص البيئات الجغرافية	104
خريطة ذهنية للصخور النارية	107
خريطة ذهنية لوصف جغرافية العراق	109
خريطة ذهنية لخطوط الطول ودوائر العرض	113

فهرس المخططات

العنوان	الرقم
مكونات مهارات ما وراء المعرفة	64
الوظائف الاساسية لنصفي الدماغ التحليل والتركيب	123
نوع الاسئلة في التفكير اسئلة التحليل والتركيب	132

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين سيدنا محمد وعلى اله وصحبة المنتجبين... وبعد

يعد تدريس الجغرافيا مجالا خصبا في تنمية المفاهيم والمهارات والميول لدى المردسين والطلبة على حدا سواء فضلا عن الاتجاهات والقيم الفياضة لذا فالتطور الكبير في ميدان تدريس الجغرافيا يستلزم تحقيق تقدم نوعي امام المستجدات التربوية المتناغمة في حركتها التطويرية الفعالة التي نفرض استخدام استراتيجيات حديثة وعلى المدرسين التنقيب من خلال نشاطاتهم الفاعلة في الحدق لما تقدمة الاستراتيجيات من تقدم في نمو الطلبة والارتقاء بمستوى تفكيرهم نحو التكامل في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية مما يساعد على تسليحهم بالافكار والمعلومات والمعرفة والمهارة والحيوية المستدامة.

ان الاهتمام من لدن التربويين اخذ يتجه نحو الاستراتيجيات والطرائق التدريسية استخدامها في التدريس النشط المرتبط بالمهارة التي تجعل التفاعل الايجابي نحو المشاركة بين المدرس والطالب واثارة التفكير وتوظيفه نحو مصادر المعرفة المختلفة التي تحصد ثمارها في الذاكرة البعيدة المدى لذا جاء هذا الكتاب بتقصي أثر التدريس في استراتيجيات وطرائق ترديسية حديثة في تدريس الجغرافيا.

لما تقدمه هذه الاستراتيجيات والطرائق من نتائج عبر معالجة لقواعد تدريسها وتطبيقها في الصفوف الدراسية والتي تكاد تمثل اعجازا لا تستطيع

الاساليب التقليدية في التدريس ادراك اي من نظمها في مجال تدريس الجغرافيا بالرغم من انها جزء منها.

وهذا يسهم في تجويد الاهداف والمحتوى والنشاطات والاساليب والطرائق التدريسية المتنوعة فعلا عن ما تحمله من طروحات وخطوات واساليب تقويمية.

واخيرا وليس اخر، اذ نقدم هذا الجهد المتواضع الذي نضيفه إلى المكتبة العربية كنز مكنون بعد ان قدما المؤلفات عدة كنوز اثرائية في مجال طرائق واساليب تدريس الجغرافيا والمواد الاجتماعية وفلسفة التربية. وأن نكون قد وفقنا بهذا الجهد المتواضع في افادة أبناء وطننا العربي الكبير.

وعلى الله وحده التوفيق والنجاح في النية والمسعى، انه نعم المولى ونعم النصير.

المؤلفان

مفهوم التدريس

التدريس بانه الاحاطة بالمعلومات والمعارف التي تم اكتشافها وتقديمها للمتعلم بطرائق واساليب تتناسب مع عمرة العقلي والجسدي وتعليم المتعلم الطرائق والاساليب التي تيسر عليه فهم وتوظيف المعرفة في حياته المستمرة، وبذلك يكون التدريس اشمل واعم من التعليم أما عملية التدريس فهي تلك البيئة الدراسية الخاصة بمكان الدراسة من حيث موقع المدرسة والغرف الصفية والامكانات المادية المتوافرة فيها من حيث التهوية والتدفئة والاضاءة، والنظافة ولوحات الاعلانات والوسائل التعليمية والرسومات الجدارية وطرائق واساليب التدريس بما فيها من أجراءات تدريسية يستخدمها المدرس والمتعلم في الموقف التعليمي التعلمي مميز.

أما اساليب التدريس هي إجراءات تنفيذيه خاصة يقوم بها المدرس ضمن الاجراءات العامة التي تجري في موقف تعليمي تعلمي معين.

(ابو شريخ 2010)

مفهوم الاستراتيجية

الاستراتيجية في المنظور التربوي هي عبارة عن سلسلة من الاجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام او مجموعة من الاهداف الخاصة وتتكون الاستراتيجية من اربع عناصر هي:

1- الاهداف: تعد الاهداف القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي يحدد المسار الذي تسير وفقة الاستراتيجية للتدريس تنظيرا وتطبيقا بحيث تلائم الاهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفسية والحركية.

2- المحتوى: يتضمن تحليل محتوى المادة التعليمية إلى مضامينها من الحقائق والمفاهيم والمهارات والمبادئ والاتجاهات الاساسية مع مراعاة التسلسل من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب الانسجام مع قدرات الطلبة العقلية.

3- الانشطة: يقصد بها الجهد الفعلي او البدني الذي يبذله المتعلم او المعلم من اجل بلوغ هدف ما. (عطية **2008**) (ابو شريخ **2010**).

4- التقويم: يتضمن استراتيجيات متنوعة للتقويم منها الواقعي لتطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية الافكار والاستجابات الخلاقة الجديدة والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعليم والتعلم.

وهذا يتطلب تجميع النتائج في صورة تسهل اصدار الحكم على جوانب

التعلم المختلفة بحيث يمكن تحديد نقاط القوة والضعف فيها وما يجب تغيره او تعديله او الابقاء عليه في ضوء الاستراتيجية المرسومة وعند تحديد وضع التعليم الحالي ومقارنة هذا الوضع بالصورة المنشودة التي ترسمها الاستراتيجية يصبح من السهل تحديد ما يجب التخطيط له وعمله من تعديلات وتغيرات وتحسينات واضافات في جواب التدريس والتعليم المتعددة، (ابو ختلة **2005**).

مفهوم استراتيجية التدريس

يمكن ان نبين مفهوم استراتيجية التدريس بانها تصف الاجراءات التي يقوم بها المدرس والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم المرجوة وتستند في الاساس إلى نماذج ونظريات التعلم وترتبط بالانشطة التعليمية وتختلف عن الطرائق والاساليب في انها مخططة بدقة وتتكون كل استراتيجية من سلسلة محددة مسبقا من قبل واضع الاستراتيجية التدريسية.

وهذا ادى إلى تعدد وتنوع الاستراتيجيات فهناك استراتيجيات فهناك استراتيجيات لتنظيم وتعلم موضوعات معينة كالمفاهيم والمهارات واستراتيجيات التعلم بالمشاريع والابحاث والتقارير واستراتيجبات التعلم بالمخططات والرسوم والاشكال والخطوات.

وتضم استراتيجيات العمليات والاجراءات والامكانيات التي يستطيع المدرس ان يوفرها من أجل اتاحة الفرصة لخبرات معينة يمر بها الطلاب.

وتصف استراتيجيات التدريس المكونات الرئيسية لمنظومة من المواد التعليمية والاساليب المستعملة لإظهار نتاجات تعليمية محددة لدى المتعلم، لذا يمكن تحديد عناصر استراتيجيات التدريس بما يلي:

1- نشاطات ما قبل التدريس وتتضمن الاهداف والمعلومات والدافعية.

2- تقديم المعلومات.

3- مساهمة ومشاركة المتعلمين الفاعلة.

4- التقويم والاختبار.

5- المتابعة التدريسية.

ان التدريس واستراتيجياته يتضمن ما يلي:

- محتوى التعلم.
- المتعلم اثناء حدوث التعلم.
- المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.
- البيئة التعليمية باعتبارها مجالا حيويا.

وعليه يعتمد نجاح التدريس واجراءاته على مدى نجاح التفاعل والتواصل الايجابي بين مجموعة هذه العناصر والمضامين، فالتواصل بين المدرس والمتعلم.

(المسعودي 2013)

الفرق بين الطريقة التدريسية والاستراتيجية

طريقة التدريس انها عملية تفاعل متبادل بين المدرس والمتعلم وعناصر البيئة التي يهيؤها المدرس لأكتساب المتعلمين مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الايجابية المخطط لها في مدة محددة المتمثلة بالدرس.

لذا فالطريقة تعني الكيفيات التي تحقق الاثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم، او هي الاجراءات التي يؤديها المدرس الماهر للمتعلم على تحقيق اهداف محددة وهي تشمل كافة الكيفيات والادوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في اثناء ادائه العملية لتعليميه لتحقيق اهداف الدرس ولها صور واساليب متعددة كالمناقشات وطرح الاسئلة وحل المشكلات والمشروعات والاكتشاف والاستقصاء والمحاضرة وغيرها من الطرائق المتنوعة.

وتوجد مجموعة من الفروق بين الطريقة التدريسية والاستراتيجية يمكن اجمالها بالاتي:

1- الطريقة تعني الاجراءات والكيفيات التي يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم بينما تعني الاستراتيجية خطة تتضمن الاهداف والطرائق والاساليب والتقنيات والاجراءات التي يقوم بها المدرس من اجل تحقيق اهداف تعليمية محددة.

2- الطريقة التدريسية تتضمن خطوات منسقة مترابطة تشمل بطبيعة المادة الدراسية وتعليمها، بينما الاستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من اهداف ووسائل وتقنيات.

3- الطريقة التدريسية لا تتضمن الا مكونا من مكونات الاستراتيجية بينما الاستراتيجية تتضمن الطريقة والاجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس.

(عطية 2009)

تغطي مفهوم الجغرافيا القديم واصبح يشمل فضلا عن وصف الارض معرفة ما على سطح الارض معرفة علمية حقيقية ودراسة جميع ما يؤثر في مظاهرها وما يتأثر بها وايضاح القوانين العامة التي تحدد مختلف العلاقات الجغرافية الطبيعية والبشرية والاقتصادية وبناء على ما تقدم يمكن ان توضح مفهوم الجغرافيا بانه العلم الذي يتناول دراسة وتحليل العلاقات المتبادلة بين الانسان وبيئته الطبيعية وما ينتج عنها من تأثيرات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية (مخلف وربيع 2009) وأن الشيء الاساس في تحديد مفهوم الجغرافيا وميادينها يتمثل في العلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية ونقل الحقائق والمعلومات والمفاهيم عن الناس والمكان الذي يعيشون فيه والفضاء الذي يحيط بهم ومن بين هذه المظاهر الجغرافية ما يلي:

1- المكان بنوعية المطلق والنسبي.

2- التضاريس بما فيها من مرتفعات ومنخفضات.

3- المسافة من مكان لأخر.

4- حجم المناطق والظواهر الطبيعية والبشرية وشكلها.

5- توزيع الظواهر الطبيعية والبشرية.

6- العلاقات المختلفة.

7- التغيير الذي يتم من وقت لأخر. **(سعادة 2001)**

اهمية دراسة وتدريس الجغرافيا

ان دراسة وتدريس الجغرافيا يرتبط بالمواضع الجغرافية الواسعة والمتشعبة باتداء من دراسة البيئة المحلية وحتى الفضاء الخارجي ومن ظواهر بيطعية إلى بشرية تستدعي استعمال استراتيجيات وطرائق للتعليم والتدريس واساليب متنوعة فضلا عن المهارات اذا فان المواضيع الجغرافية تستدعي تطبيق طرائق تدريس معينة قد لا تلائم مواضيع جغرافية اخرى ، فما قد يتبع لتدريس المناخ والطقس هو غيرة في تدريس انماط المدن او التلوث البيئي او التصحر او الهجرة السكانية او توزيع السكان او تحليل المواقع الصناعية وغيرها . فضلا عن ما يرمي اليه تدريس الجغرافيا من تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف الجغرافية والمفاهيم وما تهدف اليه من خلال الرحلات الميدانية الجغرافية والوسائل التعليمية من الخرائط ونماذج الكرة الارضية والمجسمات وجمع العينات وهذا يتطلب استراتيجيات وطرائق تدريس مناسبة لتحقيق اهداف تدريس الجغرافيا. فضلا عن ذلك يتطلب تنمية قدرة الطلبة على الملاحظة الدقيقة ومساعدته على اكتشاف وتحليل الظواهر الجغرافية والاستدلال على حدوثها وتشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء وجمع المعلومات الجغرافية من خلال الزيارات والرحلات الجغرافية الميدانية ومعالجة المشكلات التي توجه المجتمعات المختلفة.
(المسعودي واللامي 2014)

ومن هنا يبرز دور المدرس في تدريس الجغرافيا حيث يتوقف بخاصة في تأدية دورة على وضوح الاهداف لدية وقدرته على اتاحة الفرصة لطلبته

للتدريب على الملاحظة والمشاهدة وتعلم توقيع البيانات الجغرافية في موقعها الصحيح والدقيق على الخرائط الجغرافية بانواعها فضلا عن القدرة على التحليل والمقارنة والتصنيف والموازنة والربط بين الظواهر الجغرافية المتنوعة ان فهم مواضيع الجغرافيا وتدريسها امر هام لمعرفة المشاكل المحلية والوطنية والدولية، اذ ان مشكلة الهجرة والامطار الحامضية وتأثير البيوت الزجاجية وتدهور مراكز المدن والعجز في الموازين التجارية المحلية والدولية وتفاهم مشكلة الغذاء والنمو السكاني في الدول النامية وظاهرة الاحتباس الحراري والمشاكل في افريقيا والشرق الاوسط واتساع رفعة الاحداث والثورات في بعض دول الربيع العربي (تونس- مصر- ليبيا- سوريا- البحرين- اليمن) جميع هذه المشاكل تحدث ضمن اطار جغرافي وتساعد الجغرافي على شرح هذه المشكلات وتدريسها.

وهذا يتضح في قيمة تدريس الجغرافيا واهمية دراستها في وصف الظواهر الطبيعية والبشرية وابرازها وخصائصها والعلاقات التي ترتبط بها والتأثيرات المتبادلة بينهما في مختلف الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

(المسعودي 2013)

وبناء على ذلك يمكن بيان اهمية دراسة وتدريس الجغرافيا بما يلي:

1- يتعرف المسلم من خلال دراسة الجغرافية على اوقات الصلاة واتجاه القبلة.

2- التعرف على انواع المناخ والعوامل المؤثرة ودورة في تنوع المحاصيل الزراعية.

3- التعرف على اماكن و مواقع وجود الزلازل والبراكين ومسبباتها وتفادي اخطارها.

4- مـن خـلال دراسـة بـاطن الارض نتعـرف علـى امـاكن وجـود المعـادن واستثمارها واستغلالها بالشكل الامثل (باوزير وقربان 2011).

5- دراسة اقطار العالم والمجاورة وما يوجد بها من ثروات اقتصادية.

6- ترتبط الكثير من الحرف بالتعرف على حالة الجو و دراسة الطقس مثل حركة المزارع والفلاح والصياد والبحار. (المسعودي 2013).

وظيفة تعليم وتدريس الجغرافيا

تتنوع وظائف تعليم وتدريس الجغرافيا من حيث اكساب المعارف والمعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم الجغرافية لاتخاذ القرارات الفردية والجماعية حول استعمال البيئات وحل المشكلات وعلى المدرس ان يستفيد من هذه المعارف والمعلومات السابقة ويوصفها في تدريس الجغرافيا، لذا ان الوظيفة الاساسية لتعليم وتدريس الجغرافيا هي:

1- تقديم المعلومات والحقائق الجغرافية عن العالم ودولة وشعوبه.

2- تقديم وتعزيز المفاهيم الجغرافية كالمواقع والاماكن والعلاقة بين الاماكن والحركة بين الاماكن والاقاليم والمحافظات والمدن والقرى.

3- شحذ المهارات العقلية والتطبيقية.

4- اختبار القيم والاتجاهات نحو البيئات الجغرافية المتنوعة.

5- أدراك وفهم طبيعة المجتمع المحلي والمجتمعات الاخرى.

6- تعزيز اسئلة البحث والاستقصاء الجغرافي.

7- تقويم اكتساب واستعمال التنظيم الجغرافي للأسياسيات والمهارات المتنوعة.

(يحيى 2005)

8- فهم المعلومات الجغرافية وتوظيفها في حياة الطلبة، اذا انها تمكنهم من التكيف مع ظروفهم البيئية وتقلل من تعقيداتها فضلا عن انها تسهم في تنمية قدراتهم وتكسبهم مهارات تفكيرية كالوصف والتفسير والتنبؤ

والقدرة على التفكير الناقد والتوصل للمعلومات المطلوبة من الحقائق ومفاهيم وتعميمات.

9- اكتساب الطلبة مهارات رسم الخرائط والرسوم البيانية والجداول الاحصائية كوسائل بصرية تبحث في قراءة واشتقاق المعلومات الجغرافية المتنوعة.

(خريشة وخليفة 1997)

مبادئ الجغرافيا وتدريسها

من مبادئ الجغرافيا دراسة الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية اللذان يمثلان المحور الاساسي في الجغرافيا وتدريسها، ولكي تتم الدراسة بصورة تامه يحتاج الجغرافي إلى الخارطة الجغرافية التي تعد دليل الجغرافي وعدته، فضلا عن انها لغة الجغرافي بما تحمله من رسومات ورموز متنوعة تساعد من يدرس الجغرافيا على فهم الظواهر الجغرافية المختلفة السائدة على سطح الارض بشكل حقيقي وعليه فان من اهم مبادئ الجغرافيا هي

اولا : الخريطة وانواعها : Kinds Map

يوجد عدة انواع من الخرائط يوضح كل منها ظاهرة او مجموعة ظواهر جغرافية طبيعية او بشرية من اهمها

1- الخرائط التضاريسية: توضح الاشكال الطبيعية في الجبال والسهول ومجاري الانهار وغيرها.

2- الخرائط المناخية: تهتم بأظهار عناصر المناخ العامة وتوزيع درجات الحرارة والامطار وحركات الرياح واتجاهاتها والضغط الجوي.

3- الخرائط الاقتصادية: تعيين مراكز الفعاليات البشرية ومراكز الانتاج والاستهلاك الزراعي والصناعي فضلا عن شبكة النقل والمواصلات.

4- خرائط السكان: تهتم بالمجموعات البشرية من حيث الاستيطان والتركيب الاجتماعي فضلا عن توزيع السكان وحال كثافتهم بالنسبة للمساحة العامة او المساحة الانتاجية.

ثانيا: مقياس الرسم Scale

نظرا لاتساع رقعة القارات والمحيطات واستحاله رسمها في حجمها الطبيعي، لجأ العلماء إلى تصفير تلك المساحات الشاسعة وتمثيلها رسميا على خرائط صغيرة يمكن استعمالها ودراستها مستعينين بمقياس الرسم الذي يمثل النسبة بين المسافات على الطبيعة والمسافة التي تقابلها على الخارطة ويتنوع مقياس الرسم منها المقياس الخطي والمقياس البياني او العددي والنسبي والمقارن والزمني.

ثالثا: تمثيل التضاريس على الخارطة: Topographic terrain on Map

أن الخرائط المدنية تميل نحو تجسيم التضاريس واظهارها بشكلها الطبيعي من حيث الارتفاعات والانخفاضات وشدة الانحدار وهذا يتطلب اساليب وطرق اصطلاحية منها منحنيات التسوية على شكل خطوط متوازية تنشا عن تقاطع التضاريس مع مستويات افقية او شطبات تحل محل خطوط التسوية او التضليل كعامل مكمل في تجسيم الاشكال التضاريسية او الرموز للدلالة على الظواهر الجغرافية المختلفة

(مخلف وربيع 2009).

اما تعليم الجغرافيا، لا سيما في المدارس فلم يكن يتجاوز تقديم الكشوفات بمداول الامكنة ووصف الظاهرات الجغرافية من القارات والمحيطات أو ما كان معروفا منها فضلا عن أطول الانهار ومواقع الجبال والبحار وأحجامها وتوزيع السكان وطبائع الشعوب وما يرتبط هذه الطبائع بتأثير العوامل الطبيعية عليها، ووصف للمناطق والاقاليم ولما كان موجودا من الدول مع تعيين حدودها السياسية.

وشهدت تطورات في الاوساط الاكاديمية تغييرات عميقة جاءت مساوقة للثورات العلمية المتعاقبة خاصة في المواضيع الجغرافية المعنية بالأرض وسكانها، فقد أفضى التقدم العلمي إلى اختصاصات متعمقة فيها وباتت علوم الارض الطبيعية موزعة في الجامعات على أقسام اكاديمية و اختصاصات محددة تعلم المناخ والارصاد الجوي وعلم التربة فضلا عن علم السكان او الديموغرافيا وعلم الاحصاء وغيرها.

الى ان اصبحت الكارتوغرافيا في القرن التاسع عشر تنتج لكل حقل من هذه الحقول المعرفية خرائط متخصصة فالتقدم التقني اتاح انجاز خرائط المناخ وخرائط التربة وخرائط السكان مما أنهى المعادلة القائلة أن الجغرافيا هي الكارتوغرافيا واصبحت أحدى الفروع التطبيقية للرياضيات والهندسة.

(حداد 2004)

توظيف استراتيجيات التدريس في الجغرافيا

ان اهمية توظيف استراتيجيات التدريس في الجغرافيا ضرورة هامة وتعد من مقومات تدريس الجغرافية سواء كان نظريا ام ميدانيا مما يساعد على توظيف وتنمية قوة الملاحظة والتفسيرات للظاهرات الجغرافية، كما تساعد المتعلمين في الوصول إلى استنتاجات من خلال تعديل وتيسر المعلومات والبيانات والحقائق التي يقدمها المدرس باستراتيجيات تلائم طبيعة تدريس المادة الدراسية فضلا عن انها تمثل العمود الفقري لدراسة وفهم واستيعاب الجغرافية على اساس ان الاستراتيجيات تعد ادوات لا غنى عنها في تدريس الجغرافية، وتتحدد اهميتها في توظيف وتدريس الجغرافيا في ما يلي:

1- تعرض المعلومات والبيانات الجغرافية الطبيعية والبشرية والاقتصادية بصورة واضحة من لدن المدرس.

2- تساهم في تنمية التفكير الجغرافي لدى الطلبة من خلال الملاحظة والتعليل والاستدلال والاستنباط والربط في العرض للظواهر الجغرافية المتنوعة المختلفة والمتشابهة.

3- تساعد على استخدام خرائط متنوعة في العرض والتحليل على فهم وادراك العلاقات الجغرافية بين الظواهر المختلفة.

4- تساهم في توضيح وتفسير العلاقات والافكار وادراك العلاقة للموضوعات الجغرافية الزمانية والمكانية.

5- تعد مصدرا للخبرات المتنوعة نتيجة تعدد وتنوع الاساليب التدريسية.

(المسعودي واللامي 2014)

أهداف تدريس الجغرافيا

هنالك نوعين من الاهداف في تدريس الجغرافيا

النوع الاول: الاهداف الاستراتيجية البعيدة المدى: وهي اهداف عريضة وواسعة تشمل مجمل النشاطات والفعاليات التدريسية لتدريس الجغرافيا في مرحلة دراسية معينة كأهداف تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة او الاعدادية او الثانوية مثل اهداف تدريس جغرافية الوطن العربي في الصف الثاني متوسط، وهذه الاهداف تتعلق بالفلسفة والاهداف التربوية للدولة والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للدولة. فضلا عن ذلك فانها صعبة القياس ولا يمكن تحقيقها في درس واحدا واثنين وانما تحتاج إلى فصل دراسي او عام دراسي واكثر خاصة في جوانب الاتجاهات والقيم والميول.

مثال/ان يتعرف الطلبة الطلبة على الجانب البشري في دراسة وتدريس الجغرافيا.

النوع الثاني: الاهداف القصيرة المدى (الخاصة):

تحقيقها في درس واحد او اثنان، كما يمكن قياسها بسهولة من خلال الاختبارات التقليد في المدارس فضلا عن ذلك فانها تصاغ على اساس كونها انماطا من السلوك او الاداء يمكن للطلبة القيام به بعد تدريسهم موضوع جغرافي معين او وحدة دراسية. (**الامين وزملائه 1990**).

مثال/ الاهداف القصيرة المدى، وهي اهداف لدرس يومي

المادة: جغرافية الوطن العربي للصف الثاني متوسط

الموضوع: الموقع الجغرافي للوطن العربي واهميته الاستراتيجية.

اهداف الدرس :

1- ان يحدد الموقع الجغرافي للوطن العربي.

2- ان يبين الموقع الاستراتيجي للوطن العربي عالميا.

3- ان يحدد الدول العربي المجاورة للوطن العربي على الخريطة.

4- ان يحدد الدول الاجنبية المجاورة للوطن العربي على الخارطة.

مجالات اهداف تدريس الجغرافيا

اولا : المجال المعربي Cognitive Domain

المجال المعربي هو المجال الذي يتعلق بتذكر المعرفة وفهمها وقسمها يلوم إلى ستة مستويات هي:

1- التذكر: Recall

ويتضمن الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات ويتمثل بالقدرة على تذكر المعارف السابقة واسترجاع المعلومات وهذا المستوى يمثل ادنى مستويات المجال المعرفي، ومن الامثلة على ذلك.

- يتعرف إلى مفهوم تركيب السكان.
- يحدد ثلاث محافظات في جنوب العراق.
- يسمي ثلاث عواصم اوربية.

2- الفهم والاستيعاب: Comprehension

قصد بهذا المستوى قدرة المتعلم على ادراك معنى المادة التي يتعلمها وترجمتها من صيغة إلى اخرى وشرحها وتفسيرها، ومن الامثلة على هذا المستوى.

- يفسر اسباب الزيادة المستمرة في عدد السكان.
- يعلل اسباب الهجرة من الريف إلى المدينة.
- يعبر عن أثار الهجرة من الريف إلى المدينة.

3- التطبيق: Application

يشير هذا المستوى إلى استعمال التعلم السابق في مواقف جديدة كأستعمال قواعد والقوانين والنظريات ومن الامثلة على هذا المستوى .

- يعين مراكز المحافظات (بغداد- بابل- كربلاء- النجف) على الخريطة العراق الصماء.
- يوزع الدول المنتجة للبترول على خريطة الوطن العربي.
- يستعمل اسلوب حل المشكلات في معالجة الهجرة من الريف إلى المدينة.

4- التحليل: Analysis

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها، ومن الامثلة على هذا المستوى.

- يحلل اهمية موقع العراق الجغرافي.
- يقارن بين الهجرة الداخلية والخارجية.
- يصنف أنواع الصخور إلى مجموعات حسب اللون والملمس.

5- التركيب: Synthesis

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على وضع الاجزاء معا لتكون كلا جديدا وهذا يؤكد على التعلم الابداعي، ومن الامثلة على هذا المستوى.

- يربط بين جغرافية المكان وتاريخه.
- يقترح حلولا لمشكلات السكان في المدن والريف.
- يضع خطة لرحلة جغرافية ميدانية سياحية.

6- التقويم: Evaluation

يشير التقويم إلى قدرة المتعلم على اصدار حكم في ضوء المعايير القائمة ويمثل التقويم ارقى المستويات المعرفية في تصنيف بلوم، ومن امثلة على هذا المستوى. يبدي رأيه في محافظة الدولة على حقوق المواطنين.

- يقيم جهود الدولة في حماية السكان من الارهاب.
- يؤيد حفاظ المسلمين على أراضيهم المقدسة.

ثانيا: المجال الوجداني: Affective Domain

يتضمن هذا المجال على الاهداف المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات والدوافع والميول والقيم والاتجاهات، ومن الامثلة على أهداف هذا المجال.

1- يشعر بأهمية تحديد الجهات الاصلية الاربع (أستقبال).

2- يشعر بأهمية تحديد الجهات الثانوية الاربع (استقبال).

3- أن يجد متعة في رسم خريطة لوطنه (أستجابة).

4- أن يتقبل الطالب مسؤولية المحافظة على البيئة نظيفة (أستجابة).

5- أن يتحمل مسؤولية خدمة المجتمع المحلي (تقييم).

6- أن يدلل على أهمية ترشيد الاستهلاكفي الماء والكهرباء (تقييم).

7- أن يشجع شراء الصناعات والسلع الوطنية (الوسم بالقيم).

8- أن يقدر جهود الدولة في مكافحة الامية والبطالة (الوسم بالقيم).

ثالثا: المجال النفسحركي (المهاري): psycho-motor Domain-skills

يتضمن هذا المجال الاهداف التي تتصل بنشاط معالجة الظواهر والاشياء وتناولها، والمهارات الحركية التي لها علاقة بالتآزر العضلي العصبي فمهارات

رسم الخرائط الجغرافية وتلوينها وقراءة الجداول والرسوم البيانية هي مهارات حركية، ومن الامثلة لهذا المجال من الاهداف. (**الطيطي 2008**)

1- أن يعين المحافظات على خريطة العراق الصماء.

2- أن يقرأ الجداول والرسوم البيانية ورموز الخريطة.

3- أن يضع مجسما من الاسفنج لجبال أقليم كردستان العراقية.

4- أن يلون خريطة العراق الادارية.

5- أن يرسم خريطة الوطن العربي السياسية.

6- أن يصمم لوحة كهربائية تربط بين الدولة وعاصمتها.

7- أن يعيد ترتيب مجموعة الصخور وفق لونها ونوع التربة.

أسس التدريس الجيد في الجغرافية

منهما كانت الاساليب والطرائق والاستراتيجيات التي يستعملها المدرس في تدريس الجغرافيا، فأنه يجب مراعاة الاسس التي تؤدي إلى نجاح تدريسه، من أبرز هذه الاسس:

اولا : دراسة المقرر الدراسي والوقوف على ما يفيد في تدريسه

ان اول خطوة تساعد المدرس على نجاح تدريسه هي دراسة المقرر للوقوف على محتويات المقرر وجوانبه وعلى ما بين اجزائه من علاقات، ثم يحدد المدرس العلاقات التي بين هذا المقرر وما درسه الطلبة من قبل والتي بينه وبين ما سيدرسونه فيما بعد.

ويتطلب من المدرس التوسع في قراءة المقرر والتعمق في المعلومات والتعرف على الظواهر الجغرافية المختلفة مما يساعد المدرس على توجيه طلبته توجيها سليما، وهذا يجعل المدرس يمدد الاهداف ويضع خطة لتدريس المقرر الدراسي.

ثانيا : تحديد اهداف التدريس

ان تجدي أهداف الدرس يساعد المدرس على تنظيم تدريسه للمادة الدراسية وللطلبة فالاهداف يجب أن تكون واضحة وسليمة وموجهة لسير الدراسة بما فيها من نشاط الطلبة والمدرس وينبغي على المدرس عند تحديد الاهداف أن يراعي طبيعة الموضوع الجغرافي الذي يدرسه الطلبة وما يتطلبة هذا الموضوع من أوجهه نشاط وعلى المدرس مراجعة الاهداف بين الحين والاخر

بحيث يجعلها متماشية مع ظروف المجتمع ومواقفه وحاجاته فالطلبة يعيشون في مجتمع متغير دائم التغيير.

ثالثا : أعداد الدرس اعدادا متقنا

أن اعداد الدرس اعدادا متقنا يساعد المدرس على توزيع الدرس على كل فترته وعدم أهدار الوقت في تركيز موضوع جغرافي على حساب موضوع أخر ويتطلب اعداد الدرس مراعاة أن يسير الاعداد وفق الخطوط العريضه التالية:

1- تحديد عنوان الدرس لان عنوان الدرس يحدد الاطار الذي سيكون فيه نشاطات الطلبة ومدرسيهم.
2- تحديد الدرس في ما يتعلق بالحصة الدراسية ومكان التدريس اذا كان خارج الحجرة الدراسية أم خارجها لان مكان التدريس يؤثر على نوع النشاطات التي سيقوم بها الطلبة وتفاصيلها ومدى تأثيره بالمكان.
3- تدوين الاهداف الخاصه التي حددها المدرس والتي سيسير الدرس في ضوئها سيرا يساعد على تحقيقها.
4- تحديد مدخل الدرس من حيث أثارة أهتمام وتشويق الطلبة من خلال ربط الدرس بخبرة أن اكثر من خبرات الطلبة السابقة أو استعمال تقنية تربوية كالخارطة ونموذج الكرة الارضية.

(برهم 2006)

رابعا : الطرائق والاساليب والاستراتيجيات التدريسية

أن التدريس الجيد في الجغرافيا ليس مجرد توصيل المعرفة والمعلومات إلى الطلبة وانما يتم عن طريق خلق مواقف تدريسية تؤدي بصورة طبيعية إلى انواع مرغوب فيها من الفعاليات والاساليب والاستراتيجيات والطرائق المتنوعة

الحديثة التي تؤكد على أثارة انتباه الطلبة فالمدرس الجيد هو الذي يستطيع بتـأثير شخصيته وفعاليته وتحفيزه على العمل والنشاط مـن خـلال التـدريس واقـتراح الفعاليات الجديدة والنقد والايحاء المباشر.

خامسا : التدريس الجيد يحرر الطلبة

أن هدف التدريس الجيد هو تنمية روح الاستقلال في التفكير والتحصـيل بحيث يتمكنوا من أ، يجابهوا مشكلاتهم على نحو مستقل وأ، يجـدو الحلـول لهـا، لان التدريس الجيد يحرر الفكر عن طريق عادات حسنة للتفكير والعمل وأتقـان المهارات واكتسابها وتعزيز المعلومات والحقائق والمفاهيم والقدرات التي يتطلبهـا العمل المنتج في التدريس.

(سعد 1990)

سادسا : استعمل التقنيات التربويه

ان استعمال التقنية التربوية في تدريس الجغرافيا من قبل المدارس استعمالاً سليما تصبح وسيلة تؤدي إلى توضيح الفكر او المعنى في الموضوع الجغرافيالـذي يدرسه وترتبط استعماله التقنية في الشرح والتوضيح، اذا تعمل على اثارة اهتمام الطلبة بما يدرسونه وتجعل التعليم مثيراً وابقى اثر فضلاً عن انهاتحل محـل الخـبرة المباشرة وتساعد على تلخيص الدرس، ومن بين اهـم التقنيـات الـتي يسـتعملها المدرس في تدريس الجغرافيا الخرائط ونماذج الكره الارضة والمجسمات والافـلام التعليمية والرسوم البيانية والتوضـيحيه والشـرائح س والشـفافيات واللصـقات والصور.

(برهم 2006)

التطورات الحديثة في الجغرافية وتدريسها

تتمثل التطورات الحديثة في الجغرافية وتدريسها بالمشاريع التي خططت لتدريس الجغرافيا والعوامل الوليدة لقيام الاتحاد الدلي سنه 1970 Enbenabionalgeographi and union الذي يعقد مؤتمراً كل اربع سنوات اذ تساهم بأنتشار الافكار الجغرافية واساليب تدريسها

واهم ما شهدته الجغرافيه المعاصره من تطورات هي:

1- الثوره الكمية quantitive revolution وتتمثل بالاتجاه الكمي في الجغرافيا وتدريسها وجاء نتيجة للتطورات والكم الزاخر من المعلومات الجغرافية فضلا عن انتشار الحاسبات الاليكترونية والتطورات في العملية الرياضية المعقده، فأن المعلومات الكمية الشامله عن السلوك البشري ليست متاحه الا للدول المتقدمة.

2- الصوير الجوي والاستشعار عن بعد remote sensing: ساهمت الصورة الجوية ووسائل الاستشعار عن بعد في الدراسات الجغرافية المختلفة من طبيعيه وبشرية فضلا عن اعداد الخرائط الجغرافية وتحديد مكان الثورات المعدنية بصورة سريعه ودقيقه من خلال صور الاقمار الصناعية.

3- نضم المعلومات الجغرافية geographi information systems ان نظام المعلومات الجغرافية عباره عن مجموعه من الاجراءات والعمليات التي ترتكز على الحاسوب وتهدف إلى تجميع المعلومات الجغرافية وتفسيرها وتحليلها وانتاجها، ويمكن لأية معلومة ذات طابع جغرافي مكاني تدخل في نظام المعلومات الجغرافية G.i.s وتمثل هذا النظام بإنتاج قاعده

معلومات database كسجل رقمي للبيانات الجغرافية من الخرائط والعمل الميداني والصور الجوية والفضائية (**سهاونة وزملائه 204**).

4- مشاريع تطوير وتدريس الجغرافيا: اهتمت المشاريع الجغرافية التي ظهرت في الولايات المتحدة الامريكية واوربا في اوائل السبعينات من القرن العشرين بتدريس الجغرافيا فقد اهتم المشرع الجغرافي الامريكي للمدرسة الثانوية بتدريس ست وحدات رئسية هي (جغرافيا المدن- جغرافية الزراعة- جغرافيا الصناعة والتصنيع- الجغرافيا الثقافية- الجغرافيا السياسية- جغرافيا الاستيطان- جغرافيا المصادر الطبيعية- جغرافيا اليابان) وشملت كل وحده دليلاً للمدارس ومصادر تعليمية عديده منها الخرائط وبعض الالعاب منها لعبه الزراعة ولعبة ميتفاب التي ركزت على نشوء الصناعات الحديدية في منطقة شيكاغو.

اما المشروع الجغرافي الالماني فقد ركز على ست وحدات تعليمية ايضا شملت (جغرافية العمران- تحليل المكان- التخطيط في البيئة الساحلية- جغرافية الاقليات- تطور الدول النامية) وتم تزويد الطلبة بالمصادر التعليمية المهمة كالخرائط نموذج الكره الارضية والتقنيات التربوية المتنوعة.

في حين ظهر مشروع اكسفورد الجغرافي البريطاني عام 1975 الذي كان عباره عن ماده دراسية لمده ثلاث سنوات مزودا بدليل وخرائط جغرافية متنوعه والالعاب والتي تشبه مثيلاتها في المشروع الجغرافي الامريكي (**سعادة 2001**).

استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الجغرافيا

يعتمد الاستعمال الفعال لتدريس الجغرافيا على المعلومات والمفاهيم والمهارات المتخصصة لتنميتها ونشرها ومن ثم تطبيقها في المواقف التعليمية الصفية الجديدة.

يتمثل ذلك في القدرة على تشكيل استراتيجية تعليميه تدريسية متخصصه لأكتساب وتنمية هذه المعلومات والبيانات والمفاهيم والمهارات الجغرافية من خلال التفكير في معالجه هذه المعلومات وطرحها في موضوعات فعاله وحيوية تلائم متطلبات نمو المتعلمين من خلال النشاطات التي يطلقها المدرس والتي يقوم بها المتعلمين بتوجيه المدرس من اجل الحصول على تطبيقات مباشرة وغير مباشره لتنمية الانتباه والملاحظة والتنبؤ والتصنيف والمقارنة والتعليل والتحليل والتركيب ما يساعد المتلعمين الي تقويم نشاطاتهم في ضوء المعالجة لمحتوى الموضوعات الجغرافية وهذا يتطلب استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري من اجل تمثيل معظم الموضوعات والاجراءات والنشاطات التي تعد قالبا يستطيع الطلبة من خلاله ربط المعلومات وتحديد العلاقات وتقديم التوضيحات ووصف محتوى الموضوعات الجغرافية لدمج البنية المعرفية للمتعلمين بمحتوى المادة التدريسية لتوسيع قاعدة البنية المفاهيمية من المعلومات والحقائق والبيانات والمفاهيم والمبادئ والتعليمات مما يساعد على الفهم والاستيعاب الكامل والعمل المنتج في مجال تدريس الجغرافيا وتطويرها لأدراك الوقائع التي يمثلها شكل البيت الدائري.

ويعمل على صياغة الافكار الرئيسية ووضعها في اشكال والرسومات تحقق قوة التركيز في الفكر والمعالجة والتسلسل والتنظيم المنطقي لمحتوى

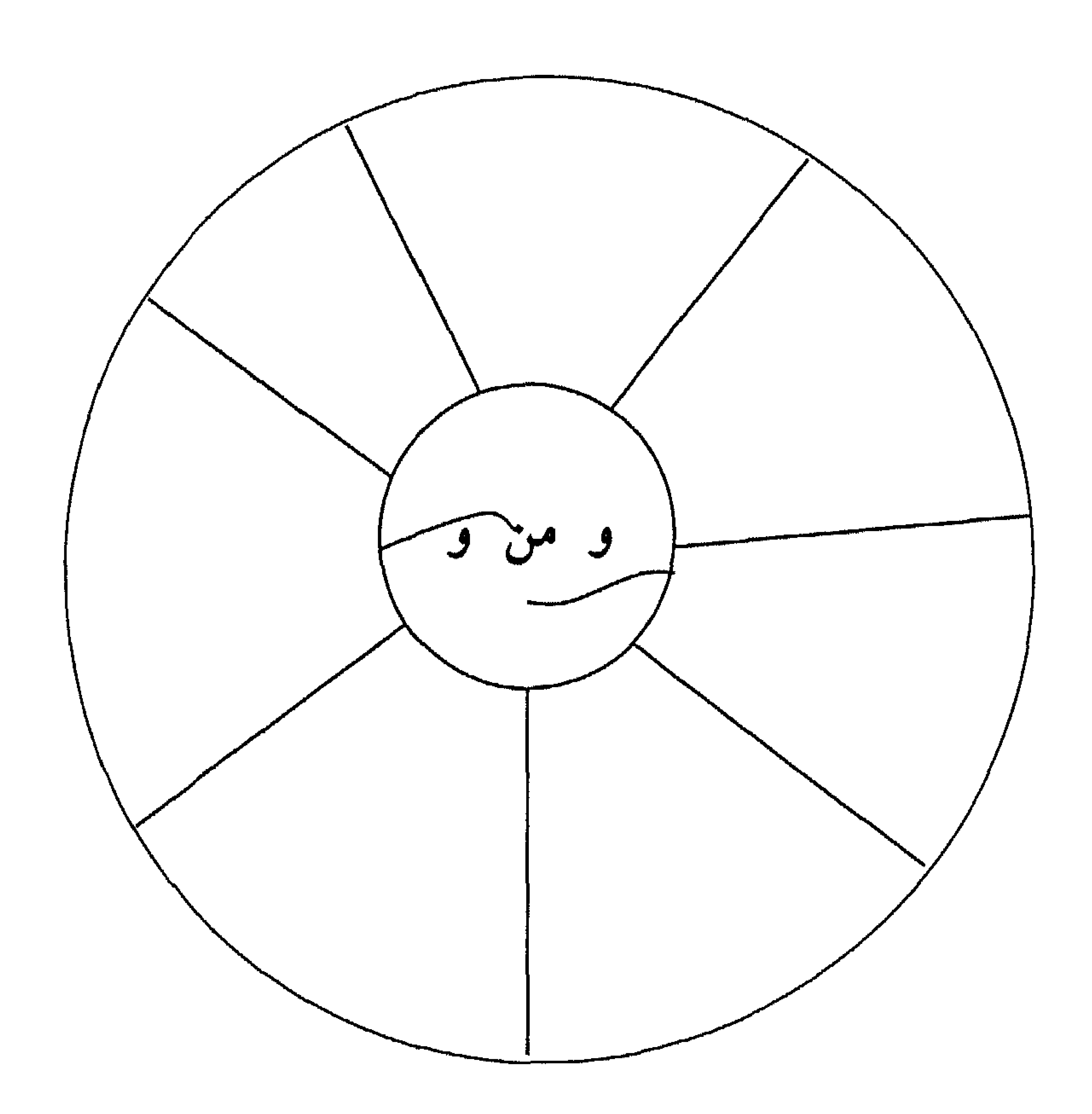
الموضوعات والمادة الدراسية مما يسهل استدعاء هذه المعلومات بسهوله عند حاجتها للمتعلمين فضلاً عن استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس الجغرافيا يساعد المتعلمين على تفعيل عمليه ربط المعلومات الخاصة بالمفاهيم والمهارات ووضعها في مكانها الصحيح في الشكل مما يكون لدى الفرد المتعلم تعلما ذات معنى وليس تعلما سطحيا اهم.

(الكحلوت 2012)

مفهوم شكل البيت الدائري:

هو عباره عن قرص مركزي يقسمه خط اختياري وتحيط به سبعه قطاعات خارجيه بحيث يمثل شكل البيئة المفاهيمية لجزء محدود من المعرفة وقد سمي بالبيت الدائري تشبيها له بالتراكيب الدائرية ذات الاقرص المستديرة المستخدمة في السكك الحديدية لتبديل وتغيير عربات القطار وبحيث يمثل القرص المركزي الفكرة الاساسية اما الخط الاختياري فيقسم هذه الفكرة او يضع الافكار المتقابلة لها وتستخدم القطاعات السبعة المحيطة لتجزئة المفاهيم او المهارات الصعبة او لترتيب تسلسل الاحداث او الظواهر الجغرافية المتنوعة او لتعليم خطوات حل المشكلات بحيث س يعبئ المعلمين الشكل مبتدئين من موقع الساعة (12) وباتجاه عقارب الساعة.

(العجرش 2013)



شكل (1) نموذج مبسط لشكل البيت الدائري

وبناءً على ذلك فقد وضحت (المزروع 2005) ان استراتيجية شكل البيت الدائري هي استراتيجية تعلم من اجل تمثيل مجمل الموضوع واجراءات وانشطة تعليميه وتدريسيه لموضوعات س دراسية تركز على رسم اشكال دائرية تناظر البنية المفاهيمية ومهارتها لجزئية محدده من المعرفة بحيث يمثل مركز الدائرة الموضوع الرئيسي المراد تعلمه وتمثل القطاعات السبعة الخارجية الاجزاء المكونة للموضوع.

وقد اوصى هانكي وورد (Hanckney and ward) بضرورة تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري بأستخدامها في مختلف الموضوعات ومنها تدريس الجغرافيا التي يتطلب تعليمها وتدريسها تسلسلاً ووحدات تعليميه فضلا عن النشاطات المتنوعة.

الجذور والاصول التعليمية والتدريسية لشكل البيت الدائري يرجع الامل الذي انبثق منه شكل البيت الدائري إلى النظرية البنائية حيث ان المتعلم يقوم بصياغة الافكار الرئيس ووضعها في الشكل بنفسه مما يسهل استدعاءها بسوله ويسر وهذا ماركز عليه اصاحب النظرية البنائية من ضرورة قيام المتعلمين بممارسة التعليم بأنفسهم فضلاً عن ذلك يمكن ارجاع شكل البيت الدائري إلى نظرية اوزيل في التعليم ذي المعنى حيث يقوم المتعلمين بربط المعلومات الخاصة بالمفهوم او المهارة وتحديد في الموقع الصحيح في الشكل مما يكون لدى المتعلمين تعلما ذا معنى يساعد على سرعه وسهوله الوصل إلى المعلومة المخزنة واستدعائها.

كما يرتبط شكل البيت الدائري ببحوث ودراسات جورج ميللر حول الدائرة قصيرة المدى حيث وجد ان غالبية المتعلمين يمكنهم تذكر سبعة ظواهر او اشياء تزايد او تنقص اثنين واذ حدث لهذه المعلومات تجميع بشكل فاعل بتقليل او ضغط التفصيلات فأن المتعلمين يمكنهم ايجاد علاقات بين الافكار وزياده التعليم.

ويتم هذا في شكل الدائري من حيث تجميع المعلومات في شكل واحد منظمة ومرتبه ويتكمل ذلك مع استخدام الصور والرسومات في شكل البيت

الدائري حيث يساعد على الادراك البصري التي اكدت على ان المتعلم يتذكر المعلومات بشكل افضل عندما يتم توظيف الصور التي تساعد بدورها على عمليات الترميز (ward and wandersee 200) **(امبو سعيدي والبلوشي 2011)** وقد جاءت الاشكال الدائرية المنظمة كأحد ادوات التعلم الناجحة التي تساعد المتعلم على تنظيم واستخلاص واظهار المعلومات حيث يستخدمها المتعلم ليظهر الارتباطات الجديدة التي تربط بالمعلومات السابقة فهي وسيله للتعبير عن العلاقات س بين الحقائق والافكار الاساسية لكي فهي وسيلة للتعبير عن العلاقات بين الحقائق والافكار الاساسية لكي تفهم بشكل واضح فضلا عن انها وسيله بصريه تساعد المدرس والمتعلم على القيام بنشاط ايجابي في استكشاف علاقات جديده وفهم العلاقات القائمة في المادة الدراسية والتحكم في العمليات التي يقومون بها المدرسين والمتعلمين على حد سواء لذا فالشكل البيت الدائري يعد اداة لما وراء العمليات المعرفية لتساعد المتعلمين على فهم المعرفة لديهم.

(الكحلوت 2012)

ابتكار استراتيجية شكل البيت الدائري

ابتكر استراتيجية البيت الدائري وندرسي wandersee وهي استراتيجية مقترحه للتدريس واستخدمها وندرسي في تدريس مفردات ومسافات تدريسية في التربية العملية في جامعه لويزيانا من اجل تمثيل مجمل الموضوعات والاجراءات والانشطة في تدريس المواد التدريسية وتعد استراتيجية شكل البيت الدائري قالبا يستطيع توظيف المتعلم من خلال ربط المعلومات والحقائق

والمفاهيم لتحديد العلاقات وتقديم التوضيحات ووصف الموضوعات الدراسية، حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة ثم يفصلها ويحللها إلى اجزاء واقسام مبتدئاً من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المركب وقد جاءت هذه الاستراتيجية نتيجة دراسة وندرسي wandersee لنظرية اوزيل في التعلم ذات المعنى في جامعه كورنيل وكذلك لدراسة الاستراتيجيات الخارقة لتدريس الخرائط المفاهيمية وشكل (V) في جامعه لويزيانا بحيث ربط كل هذه الاستراتيجيات التدريسية وما يعرفه عن الاشكال والمخططات المنظمة.

(العجرش 2013)

خطوات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري في الصف:

لا توجد طريقة محبذه مثالية واحده في كيفية تطبيق درس بأستخدام استراتيجية شكل البيت الدائري، الا انه الخطوات التي يجب الاخذ بأعتبارها في تعليم وتدريس المتعلمين تكون شبه مثالية وفقاً لما يلي:

الخطوة الاولى:

يقوم المدرس بعرض الدرس بأحد اساليب التدريس الشائعة كالمناقشة او الاستقصاء او الشرح المباشر أو العرض العملي.

الخطوة الثانية

يقوم المدرس بتكوين مجموعات التعليم التعاوني وفي حالة اراد ذلك وتكون غير متجانسه او متجانسه حسب وجهة نظر المدرس والاهداف التي يسعى إلى تحقيقها (ward and wandersee2001)

الخطوه الثالثة:

يقوم المدرس مع المتعلمين بتحديد الفكرة او الافكار الرئيسية التي يتم استكشافها وتصميم الشكل عنهما

الخطوة الخامسة:

يقوم المتعلمين بكتابه الاهداف الخاصة بتصميم وبناء شكل البيت الدائري في اسفل الورقة ثم توزعها مسبقا عليهم من قبل المدرس

الخطوة السادسة:

يقوم المتعلمين بتجزئة المعلومات ذات العلاقة بالمفهوم إلى سبعة اجزاء رئيسية او اقل او اكثر من ذلك بأثنين، اي ممكن ان تكون خمسه او سته او سبعه او ثمانيه او تسعه.

الخطوة السابعة:

يقوم الطلبة بكتابة المعلومات الخاصة بكل قطاع من القطاعات التي تم تحديدها مستخدمين كلمات ورسوم ونماذج بسيطة يسهل تذكرها بدءاً من القطاع الاقرب إلى موضوع رقم (12) في الساعة، ثم الانتقال القطاعات الاخرى بنفس اتجاه حركة عقارب الساعة

الخطوة الثامنة:

تقوم كل مجموعه من المتعلمين بعرض الشكل الذي قامت بتصميمه على افراد الصف الاخرين مع تعليقات من قبل المدرس والمتعلمين.

الخطوة التاسعة:

يمكن ان يطلب المدرس من المتعلمين نشر الشكل الذي قاموا بتصميمه في احدى الصحف او المجلات المدرسية او عمل ملصق للشكل يعلق في احد اركان الفصل، كما يمكن ان نطلب منهم تأليف قصه عن المعلومات المتضمنة في الشكل.

(امبو سعيدي والبلوش 2011)

وبناءً على الخطوات التطبيقية استراتيجية شكل البيت الدائري وما تحمله من خصائص فريده في تنمية نمو الطلبة العلمي في المعلومات والبيانات والحقائق والمهارات والتحصيل الدراسي جاءت كرد فعل على استعمال الطرائق التدريسية التقليدية التي تتخذ م الجوانب النظرية اساس لها من غير ان تكون للمتعلمين مساهمه فعليه في المواقف التعليمية مختلفين من جانب المدرس والحفظ الاستظهار من جانب المتعلمين والذي ادى إلى ضعف التحصيل وحفظ لدى المتعلمين للمادة الدراسية.

(جلاب وفالح 2011)

فاعليه تدريس شكل البيت الدائري:

تتمثل فاعليه تدريس شكل البيت الدائري من خلال توجيه المتعلمين وفقاً لما يلي:

1- يقوم المتعلم مع المدرس بتحديد الفكرة او الافكار الرئيسية التي تم استكشافها وتصميم وبناء الشكل عنها

2- يقوم المتعلم بكتابه عنوان المفهوم الرئيسي مستخدما كلمات الربط.

("من" "و" "الواو")

3- يقوم المتعلم في كتابه الاهداف الخاصة بتصميم شكل البيت الدائري في اسفل الورقة التي سيرسم عليها الشكل او في ورقة خارجية

4- يقوم المتعلم بتجزئة المعلومات ذات العلاقة بالمفهوم إلى سبعة اجزاء رئيسية اوقل او اكثر بأثنين (**العجرس 2013**).

5- يقوم المتعلم بكتابة المعلومات الخاصة لكل قطاع من القطاعات التي حددها مستخدما كلمات ورسوما ونماذج مبسطة يسهل تذكرها واستدعائها، ولابد من استخدام الرسومات التوضيحية المبسطة في كل قطاع من القطاعات السبعة.

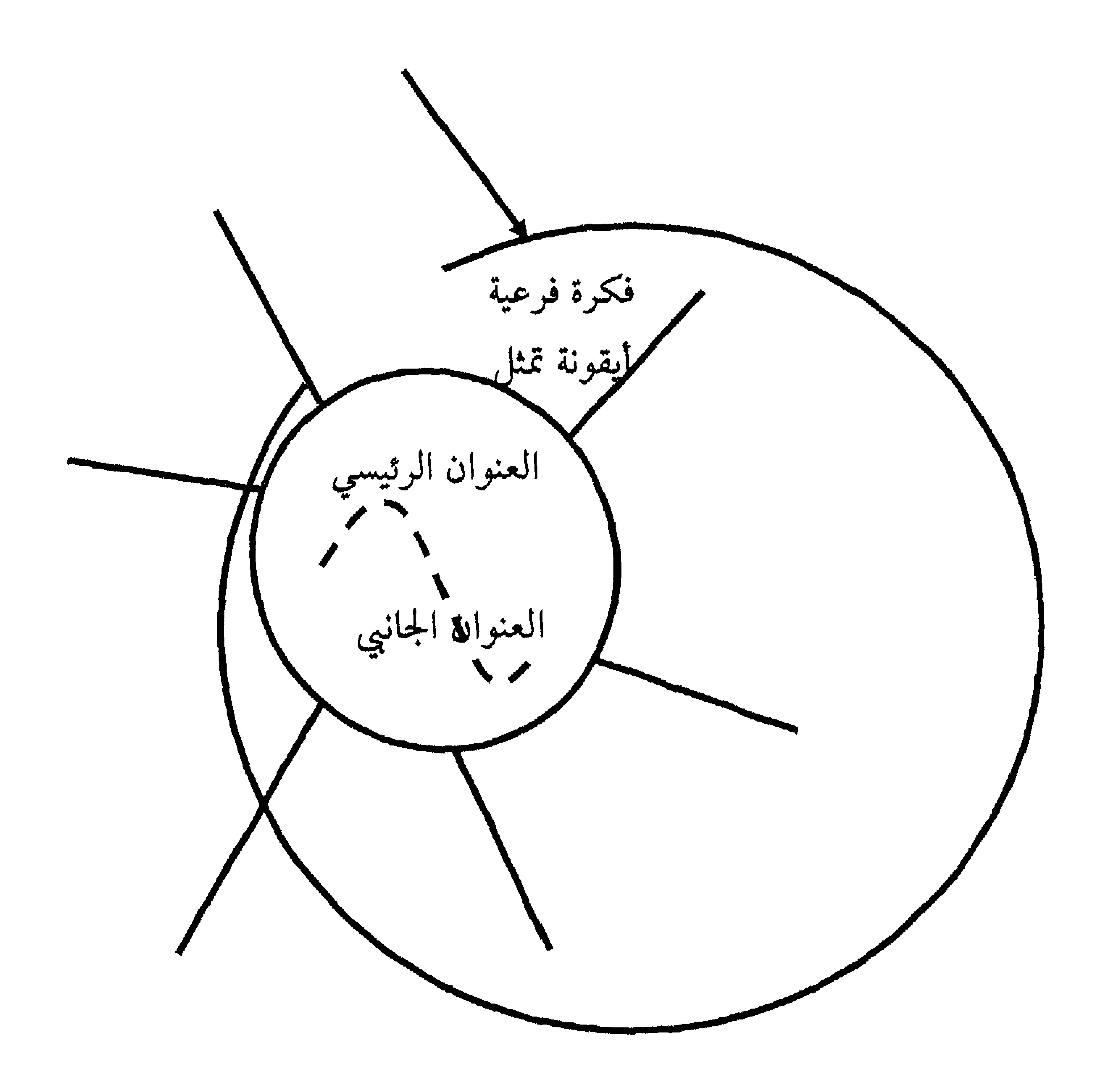
6- يمكن ان يقوم المتعلم بتكبير احد القطاعات اذ كان يحتوي على معلومات ضرورية لا يمكن توضيحها في القطاع وهو داخل الشكل وهذا لابد من رسم القطاع المكبر في نفس الورقة التي يتم رسم الشكل فيها.

7- يكون الحد الادنى للقطاعات الخارجية هو خمسه، بينما يكون الحد الاعلى تسعة، ويعتمد ذلك على طبيعة المفهوم او المهارات المستخدمة الذي يصمم الشكل له(**ward and wandersee 2002**).

8- يرسم المتعلم ايقونة (شكلا او صوره او رسما مبسطا) لكل من العناوين السبع بحيث تساعد المتعلم على تذكر هذه العناوين.

9- يستخدم نموذج ((ضبط شكل البيت الدائري لمراعات شروط بناء تصميم الشكل بحيث يصبح المعلم موجها ذاتيا وبعد الانتهاء ومن بناء الشكل يكتب المتعلم عن الموضوع (**العجرش 2013**).

يمكن بناء نموذج مبسط لشكل البيت الدائري في طور البناء والتصميم كما وضح من قبل (المزوع 2005) كما في شكل(2).



شكل (2) نموذج مبسط لشكل البيت الدائري في طور البناء والتصميم

متطلبات تطبيق شكل البيت الدائري

لكي تطبق شكل البيت الدائري بأستراتيجية تدريسية في داخل الصف الدراسي يتطلب ما يلي:

1- اوراق بيضاء واقلام لرسم شكل البيت الدائري او استخدام الشفافيات وورق السلفون في ذلك.

2- ادوات ومواد خاصه بطرائق التدريس الاخرى المستخدمة في المحاضرة مثل العرض العملي او الاستقصاء او الاستكشاف.

3- جهاز العرض العلوي في حالة توفره ليساعدك على قيام المتعلمين بعرض ما قاموا بصميمه وبناءه من اشكال متنوعه (**امبو سعيدي والبلوشي 2011**).

4- سبورتان في وسط الصف امام المتعلمين لغرض توضيح خطوات بناء وتصميم شكل البيت الدائري بصوره مبسطة ثم تقدم الاجزاء بالشكل المتكامل في الصبورة الثانية.

5- الزام المتعلمين برسم الشكل بشكل مبسط امام جميع زملائهم على السبورة ولو بشكل بسيط لاثارة المتعة والرغبة والدافعية لديهم.

معايير تقديم استخدام شكل البيت الدائري في التدريس

هناك مجموعه من المعايير لتقيم شكل البيت الدائري في التدريسي والتي يمكن للمدرس استخدامها لتقيم عمل الاشكال التي يقوم بها المتعلمين لتصميمها وبنائها، وهذه المعايير غالبا ما يشار اليها بـ(نعم او لا، موافق غير موافق، غالباً واحياناً، متوفر وغير متوفر ويحتاج إلى عناية ولا يحتاج إلى عناية وغيرها).

وهذه المعايير تقدم بصيغة اسئلة استفهامية بحسب طبيعة الشكل ومنها

1- هل قام المتعلم بتحديد الاهداف وكتابتها في الشكل.

2- هل العنوان المعطى للشكل غطى المفهوم المراد عمل الشكل له؟

3- هل يحتوي الشكل على المفاهيم والمعلومات الرئيسية المرتبطة بموضوع الدرس؟

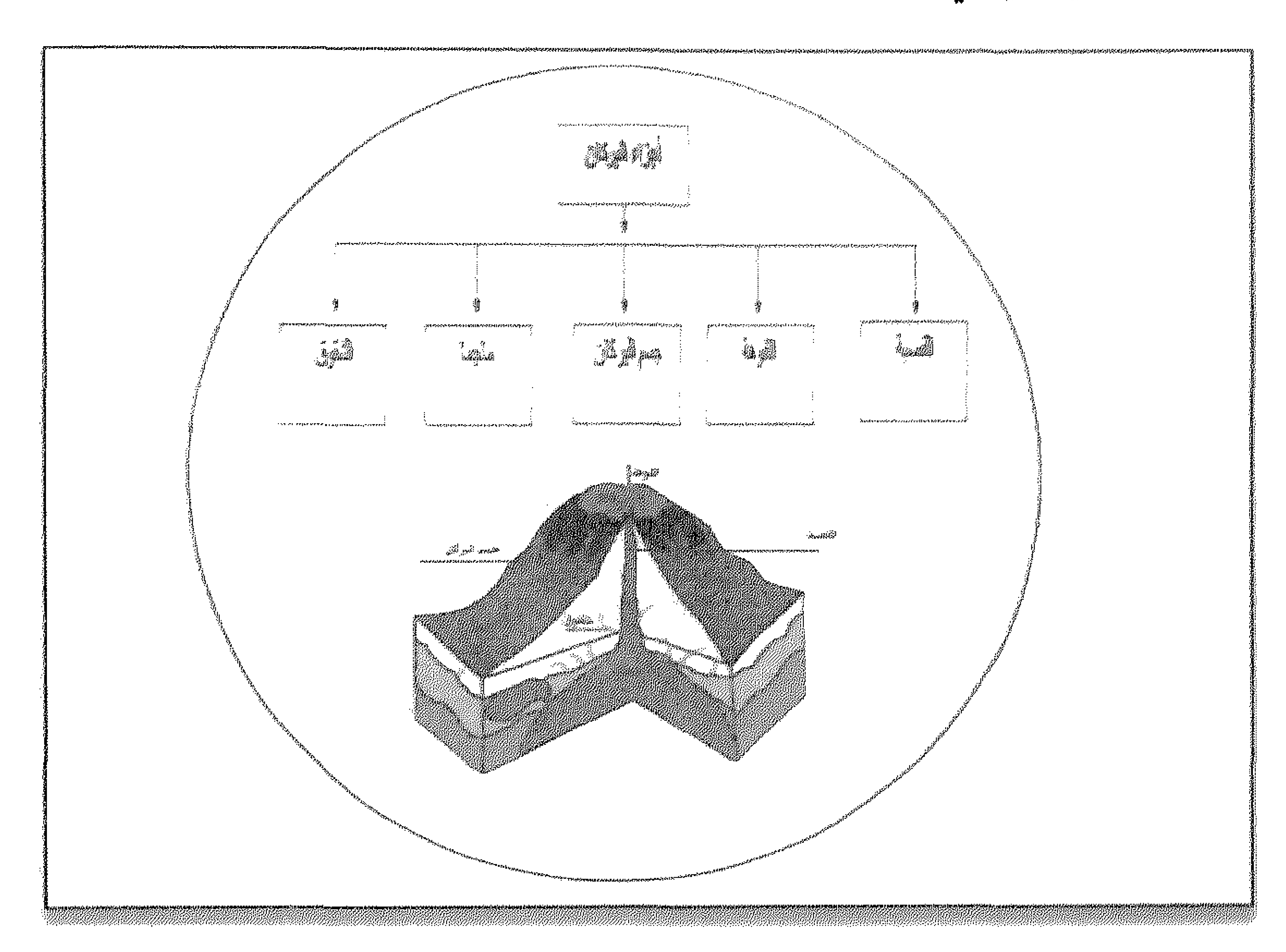
4- هل توجد من خمسة إلى سبعه مفاهيم رئيسية معروفه بشكل واضح في الشكل س؟

5- هل حددت المفاهيم بدقة؟

6- هل يوجد تتابع دقيق وصحيح للمعلومات في الشكل.

7- هل توجد رسوم توضيحيه في كل قطاع من القطاعات السبعة توضح المفهوم داخل القطاع.

8- اذا قام المتعلم بتكبير احد القطاعات، فهل هو متضمن في الورقة التي قام المتعلم برسم الشكل عليها؟



شكل (3) نموذج لشكل البيت الدائري قطاع مكبر مفهوم البركان

(الكحلوت 2012)

9- هل الشكل مزدحم جداً

10- هل توجد فراغات بين الكلمات المكتوبة في كل قطاع؟

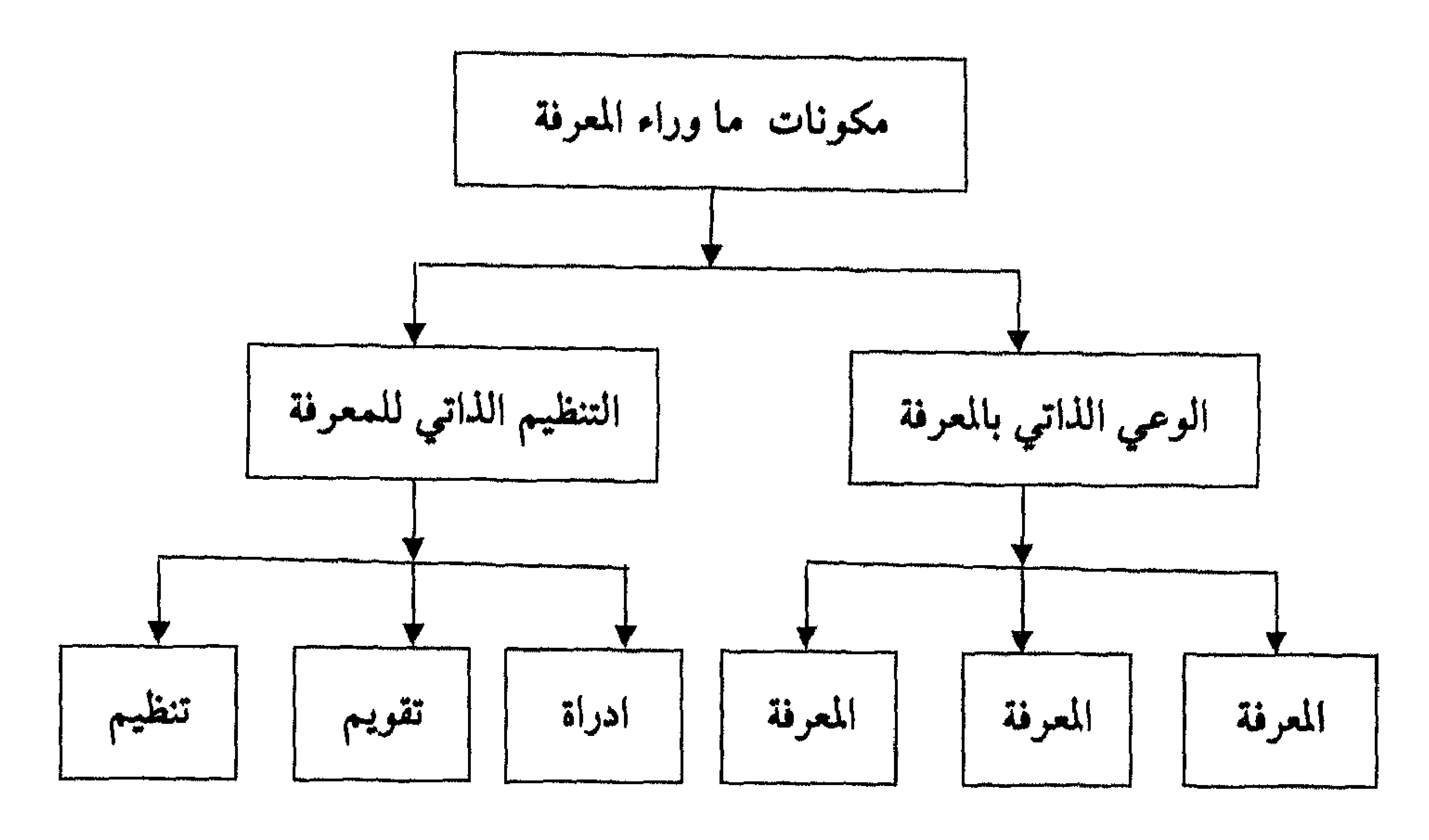
11- هل الشكل من الناحية الجمالية منتظم ومرتب وتسهل قراءته؟

لو تمعن من يتعلم شكل البيت الدائري في هذه المعايير لكان على درجة من الدقة والتركيز في رسم اي مفهوم او موضوع تعليمي اكثر من دراسة خصائص واهداف شكل البيت الدائري في هذه المعايير لكان على درجة من الدقة والتركيز في رسم اي مفهوم او موضوع تعليمي اكثر من دراسة خصائص واهداف شكل البيت الدائري اذ ان هذه المعايير تعد قلب التصميم وبناءة في اختزال المعرفة المنظمة المترابطة والمتكاملة لتحقيق المسار الكلي ما يتطلبه من فن ومهاري واداء في رسم وتوظيف الافكار المتعلقة بشكل البيت الدائري.

استراتيجية شكل البيت الدائري ومهاراتها وراء المعرفة :

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة metacognition (التفكير في التفكير- الميتا معرفه) في بداية السبعينات ليفتح افاق واسعه للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية والاستيعاب ومهارات التعلم.

حيث ان معرفه الفرد المتعلم بأستراتيجية ما وراء المعرفة والوعي بها والقدرة على ادارتها واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي إلى نمو القدرة على التعلم الذاتي وهذا ما ينطبق على استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري حيث تمثل معرفه الفرد المتعلقة بعمليات المعرفة والانشطة الذهنية واساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التذكر والفهم والتخطيط والرسم والادارة وحل المشكلات المرتبطة بالمواد التعليمية المختلفة وتعمل على نقل اثر التعليم الة مواقف تعليمية جديده (**عفانه والخزندار 2009**).



- الوعي- ادراك- الوعي- تحديد- تعديل- أعادة بالمفاهيم خطوات بالشروط
استراتيجيات نمط مخطط- الوعي- معرفه- ادراك وضع - تعديل - تعديل بالمصطلحات
نماذج الاسباب خطط استراتيجية نتاجات- الوعي- معرفة- اعطاء- بناء - تحسين توضيح
بالرموز حلول مبررات خطوات سياق اخطاء - الوعي معرفه تحديد- ادراك التأكد
عمل بالقوانين تراكيب معايير علاقات من حل معالجات- حل - تهيئة- تنظيم مشكلات
ظروف تفكير

مخطط (1) يمثل مكونات مهارات ما وراء المعرفة

ويتطلب استخدام مقياس الوعي الذي يعد الهدف الاساس م مضمون مهارات ما وراء المعرفة لتقيين المتعلمين من حيث امتلاكهم لهذه المهارات الذي يعد مقياس للتقرير الذاتي وبناءً على مقياس التقرير الذاتي.

وبناءً على ذلك تم تحديد بعدين رئيسين يشمل كل منها ثلاثة ابعاد ثانويه وهي كالتالي:

اولاً: البعد الرئيسي الاول

وهو معرفه المعرفة ويقصد بها معرفه الفرد بخصائص التعلم وتشمل الابعاد الثانوية الأتية:

1- المعرفة التقريرية: ويقصد بها وعي الفرد بمهارات وقدراته س العقلية اللازمة للتعلم

2- المعرفة الاجرائية ويقصد بها وعي الفرد بكيفية تنفيذ الاجراءات المختلفة اللازمة للتعلم

3- المعرفة الشرطية: ويقصد بها وعي الفرد بأسباب استخدام اجراءات معينه ومناسبة استخدامها

ثانيا: البعد الرئيسي الثاني

وهو ادارة المعرفة ويقصد بها قدرة المتعلم على ادارة تعلمه وتشمل الابعاد الثانوية التالية:

1- التخطيط: ويقصد به تحديد الفرد لأهدافه واختياره المعتمد لأستراتيجيات لتحقيق اهدافه.

2- التنظيم ويقصد به مراقبة الفرد لمدى تقدمه نحو الهدف ومراجعة الخطط وتعديلها (COSTA1991)

3- التقويم: ويقصد به تقويم الفرد المستمر لفهمه للمهمات والاهداف، لذا يمكن اعتبا استراتيجية شكل البيت الدائري طريقة لتدريب وصقل مهارات ما وراء المعرفة من خلال اتباع الخطوات للتصميم والبناء الذي يدفع المتعلم إلى تحديد الافكار الرئيسيى في الموضوع واعادة القراءة للتأكد من تسلسل الافكار الرئيسية في الموضوع واعادة القراءة للتأكد من

تسلسل الافكار وترابطها وتصنيف وتنظيم المعلومات فضلاً عن ان مسؤولية التعلم في شكل البيت الدائري تقع على عاتق المتعلم مما يزيد من الدافعية لتحديد الاهداف والمراقبة وتقديم ملخص عن الموضوع مما يفعل الوعي الداخلي وتحكم بالتعلم مما يساعد على استخدام نموذج ضبط شكل البيت الدائري (المزوع 2005) لذلك يساعد شكل البيت الدائري مفهوما واستراتيجية في التدريس على تحقيق مجموعه من الاهداف منها:

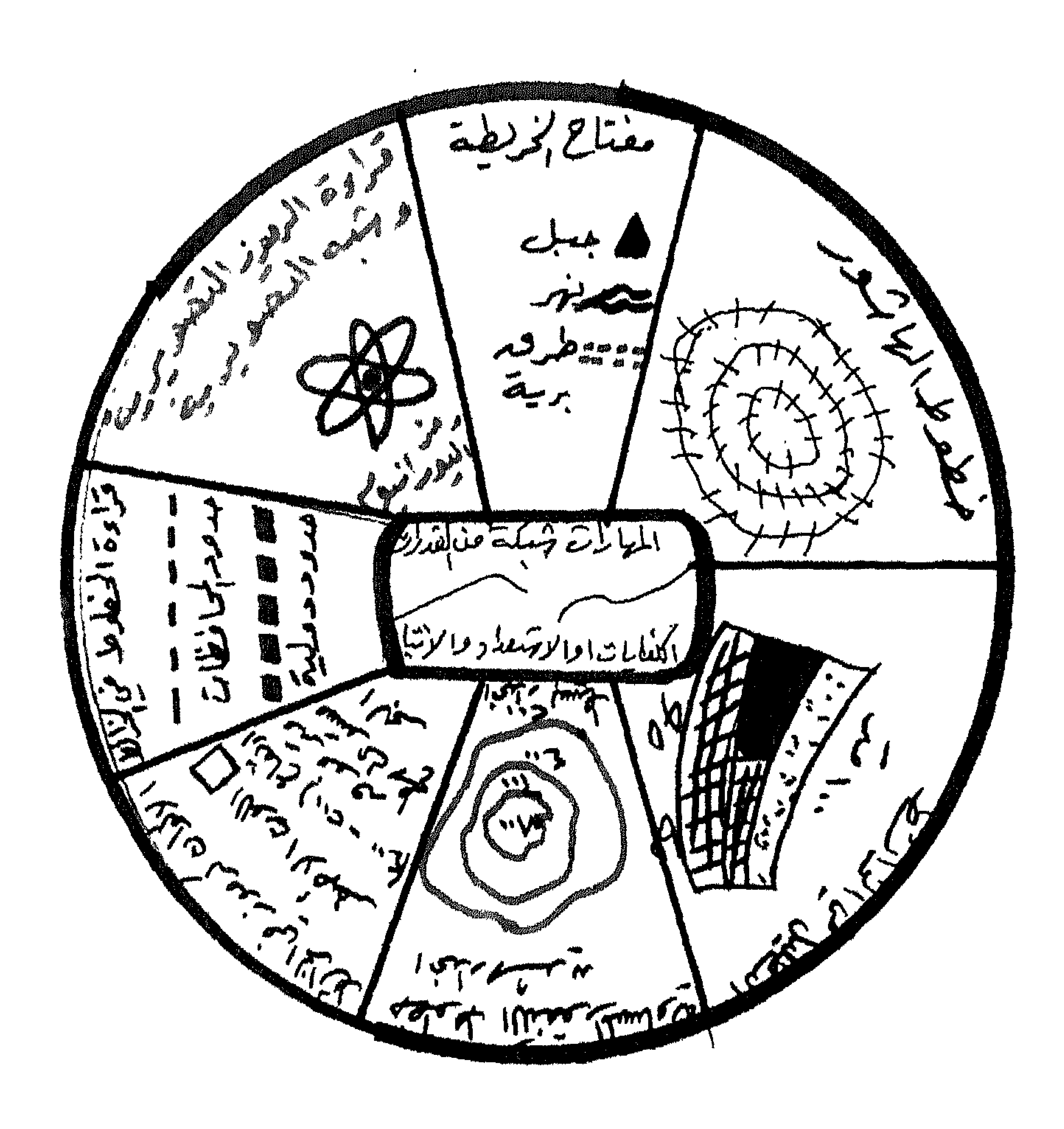
1- يساعد على تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء البصري المكاني الشخصي الخارجي من خلال استخدام اسلوب العصف الذهني والتعاون في مجموعات تعليميه وطرح الافكار من خلال المناقشات التي تتم بينهم اثناء التصميم للشكل

2- يساعد شكل البيت الدائري في اكتساب بعض عمليات العلم كطبيعة الدرس الذي يصمم له الشكل فضلاً عن تنمية عمليه صياغة النماذج وتحويل المعلومات العلمية الواسعة إلى اشياء مبسطه بأستخدام الرسوم والاشكال والصور التوضيحية في القطاعات السبعة الخارجية للشكل.

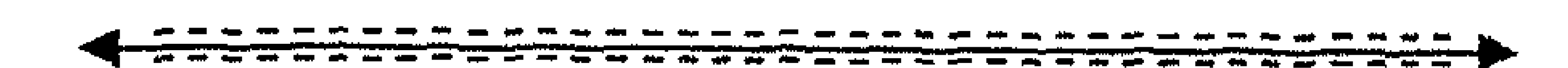
3- يساعد على شكل البيت الدائري على اكتشاف الفهم الخاطئ لدى المتعلمين.

4- يساعد على اختزال المعلومات المتنوعة والواسعة إلى معلومات سهله مبسطة اي تجميع المعلومات في حله واحده

5- يساعد شكل البيت الدائري المتعلمين على الرسم وتعلم مهارة فن الرسم بدقة وموضوعية بتوظيف الابداع في الخيال في تكوين صور ذهنيه انيه ومستقبلية (**ward and wandersee2001**).

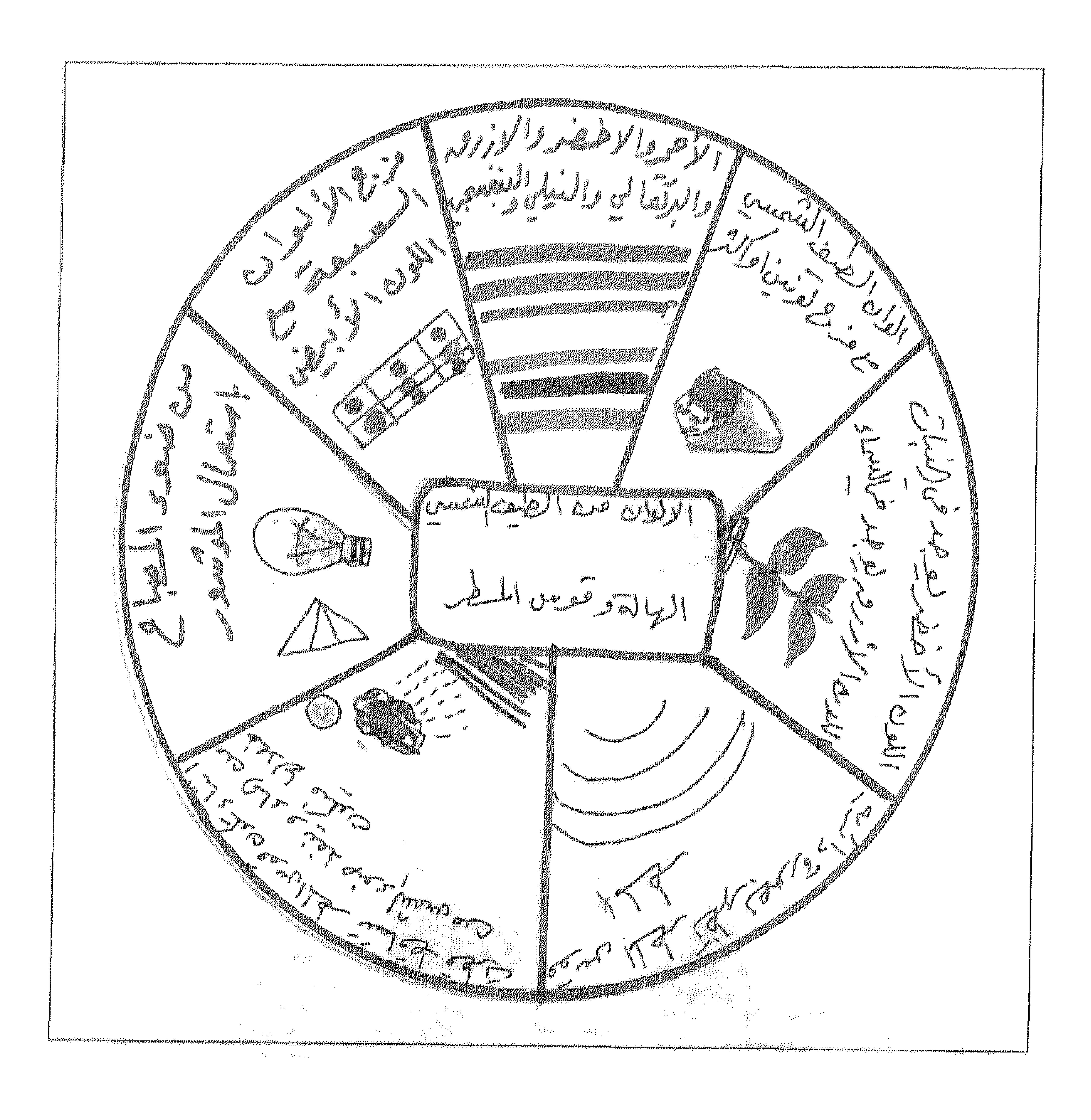


شكل (4) يمثل شكل البيت الدائري لتدريس مهارات مفتاح الخريطة وقراءتها

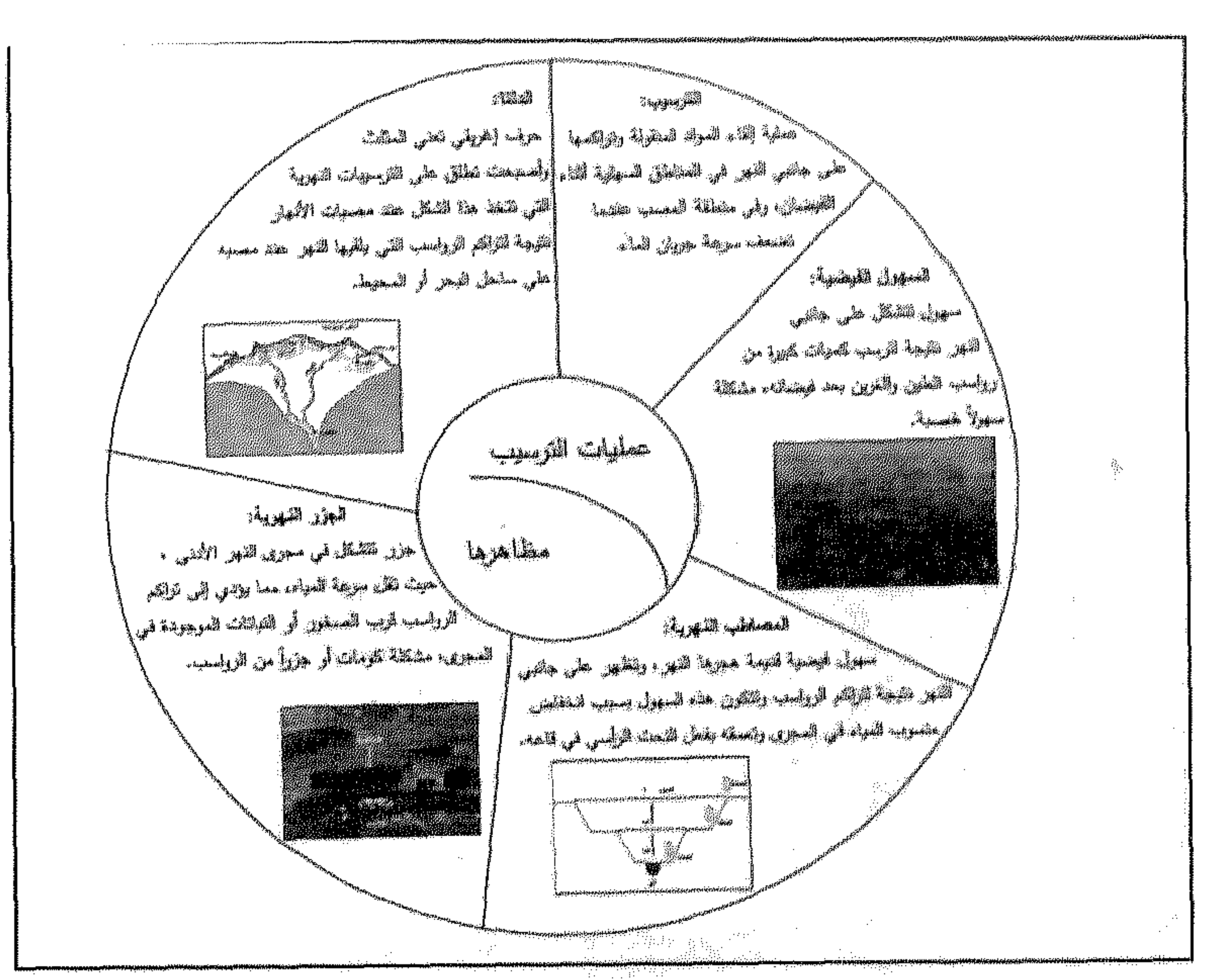


شكل (5) يمثل شكل البيت الدائري لتدريس

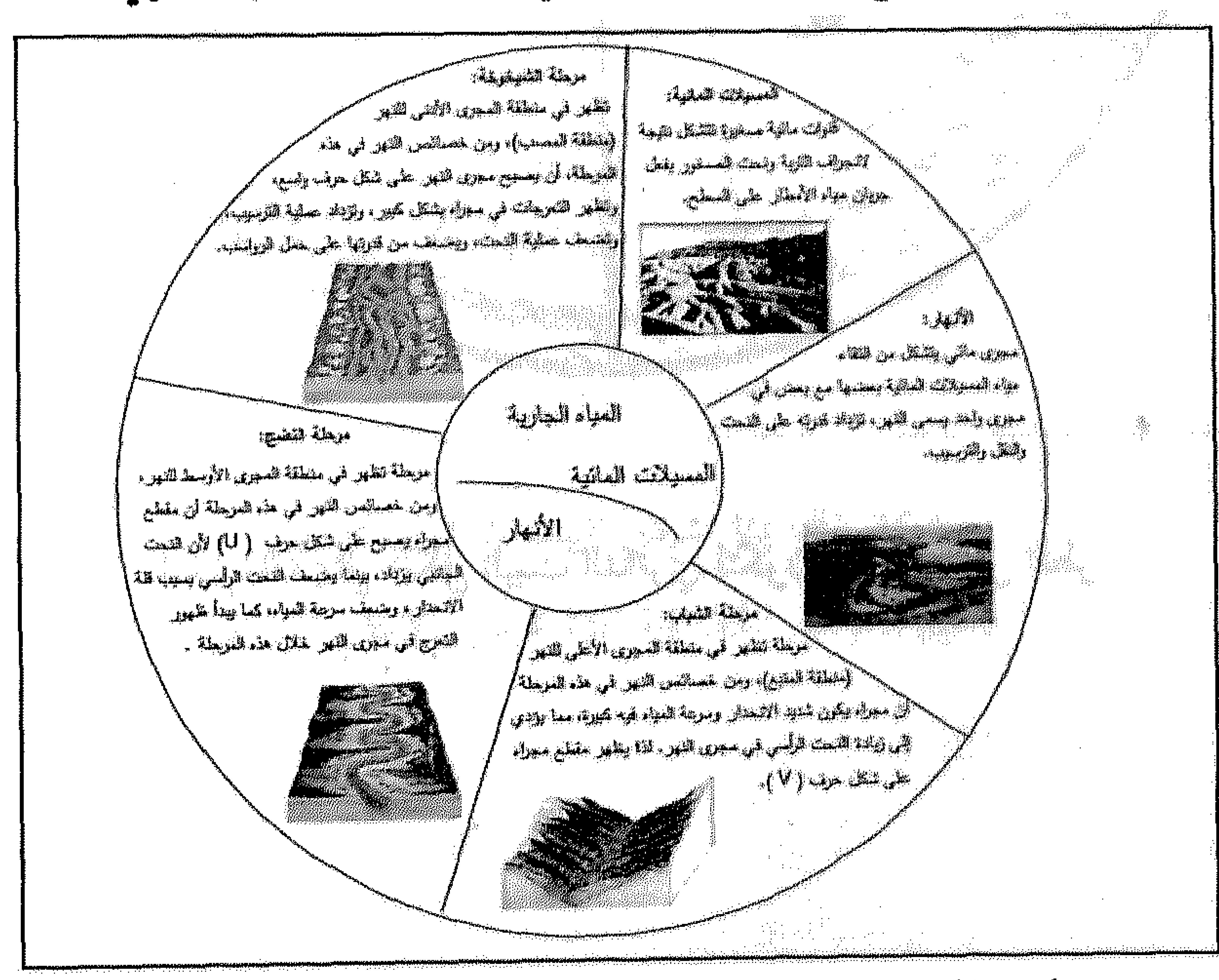
فاهيم العوامل الجغرافية المؤثرة على الانتاج الزراعي



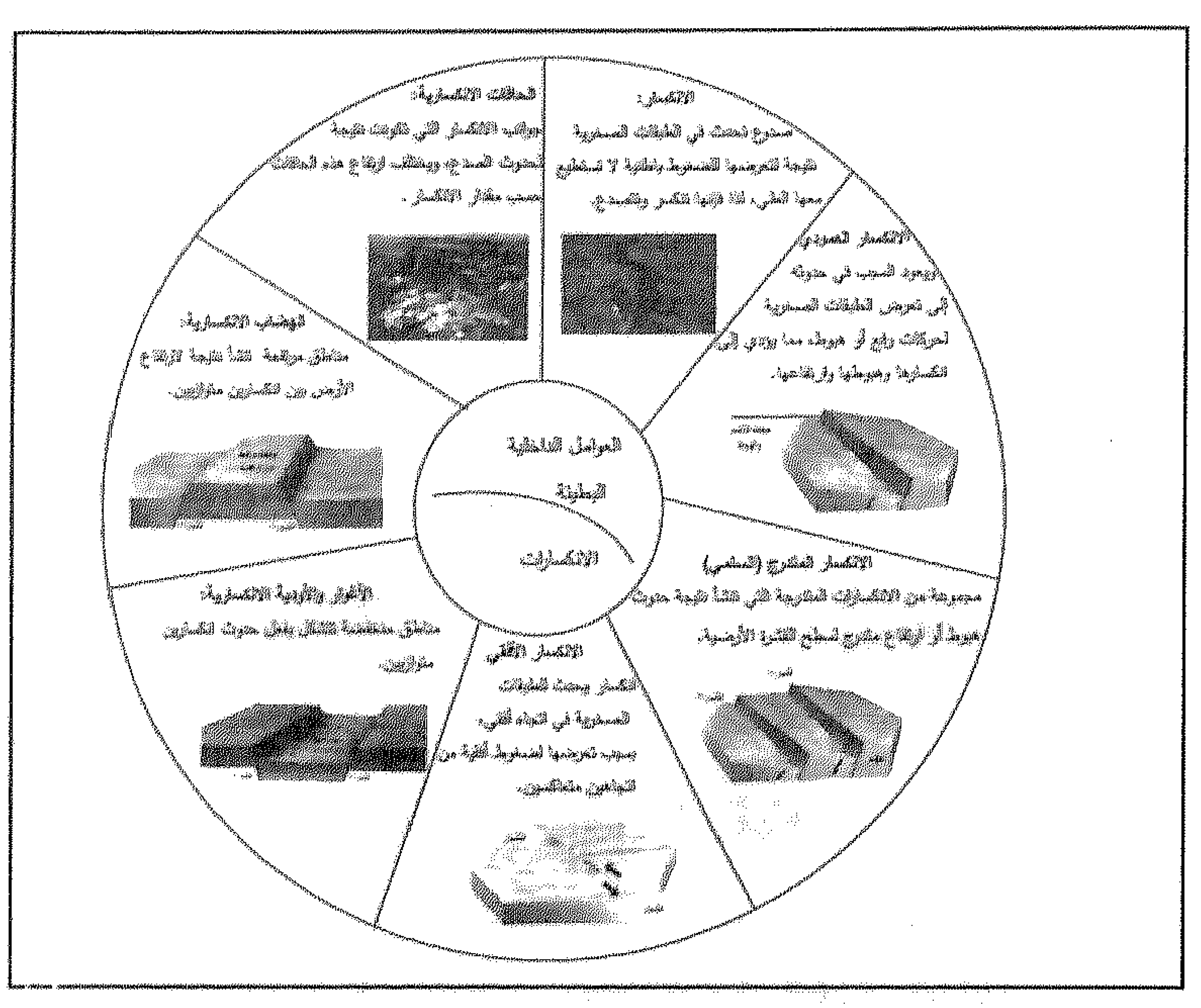
شكل(6) يمثل شكل البيت الدائري لتكون الهالة وقوس المطر



شكل(7) نموذج لشكل البيت الدائري لعمليات الترسيب النهري



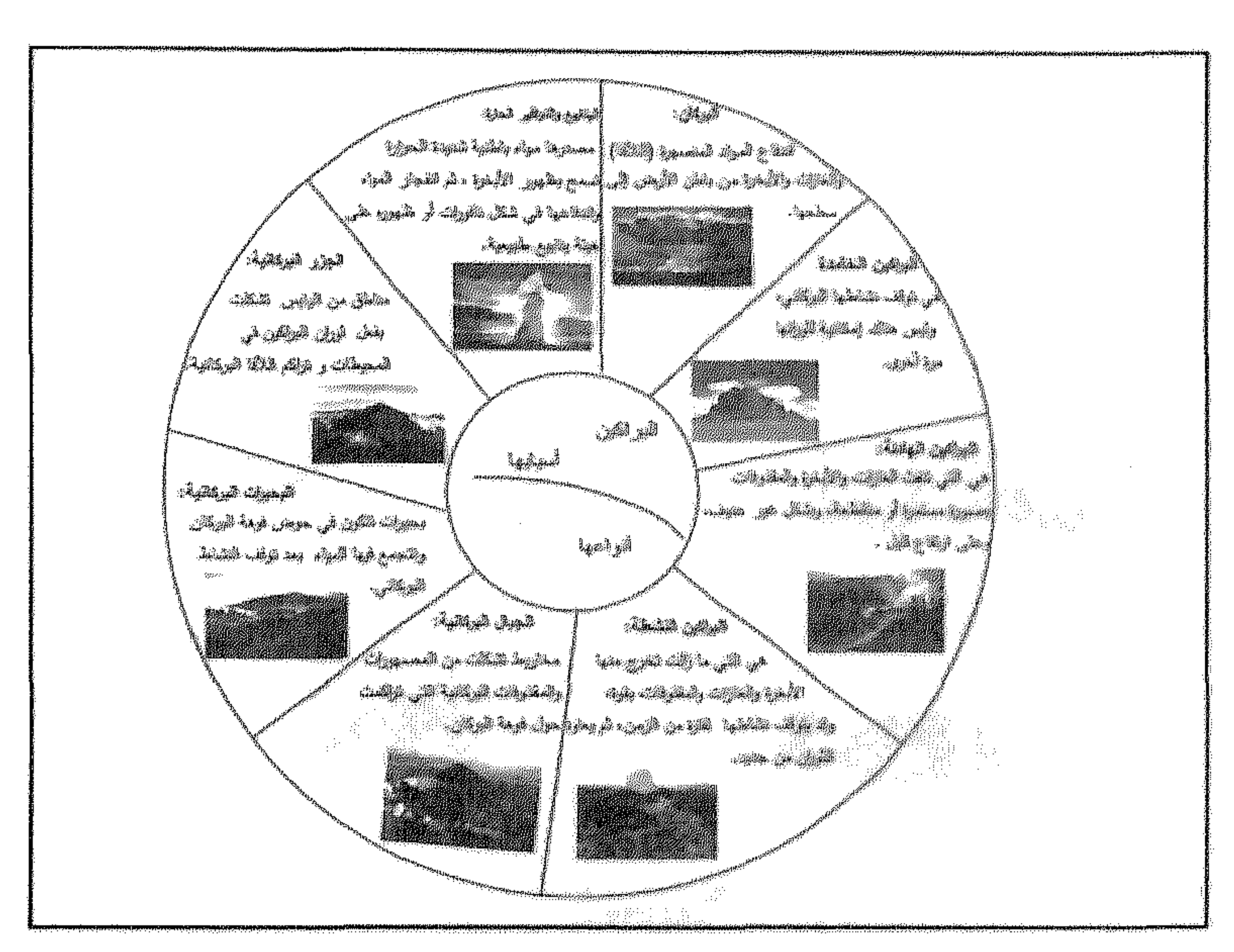
شكل (8) نموذج لشكل البيت الدائري مراحل تطور الانهار



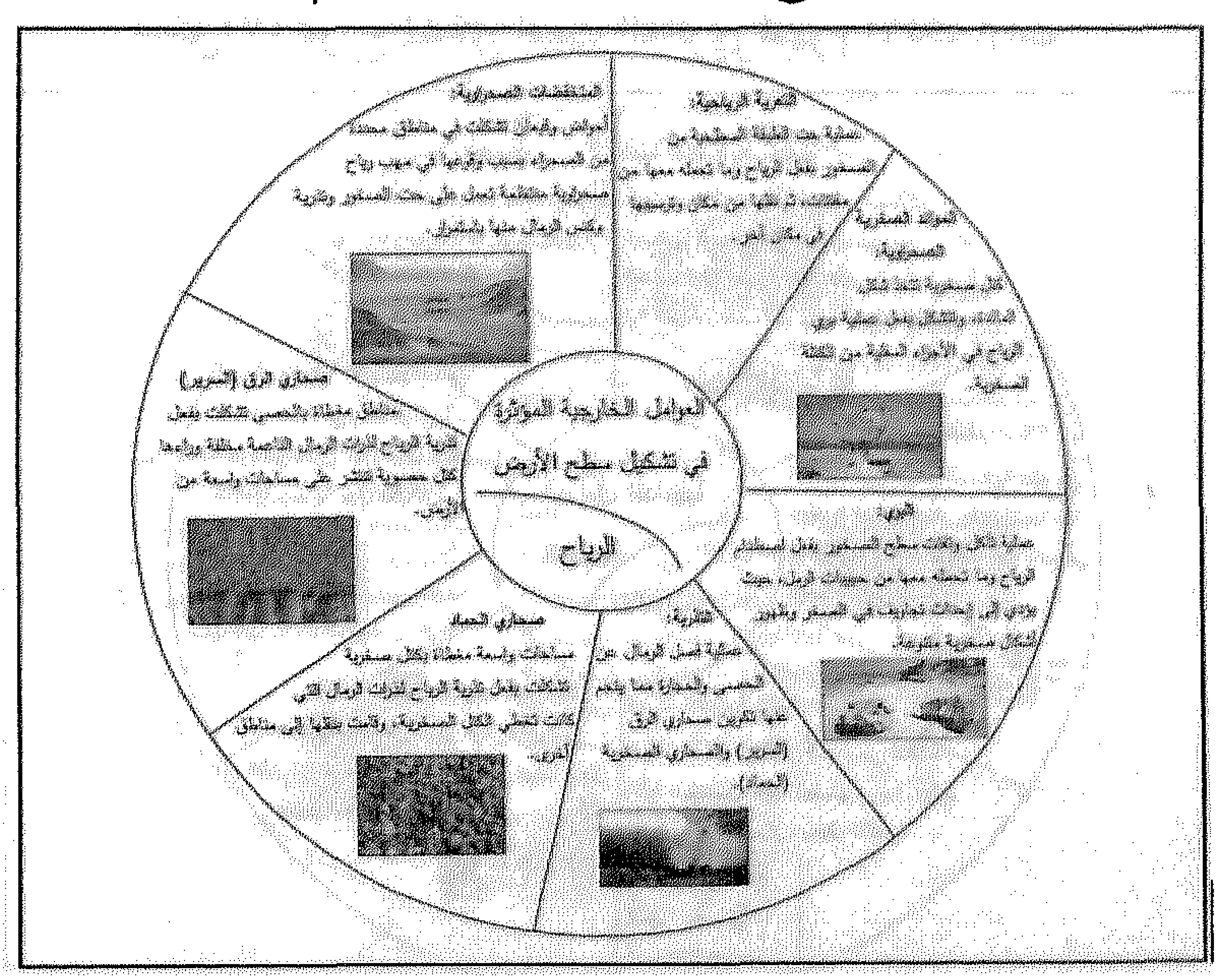
شكل(9) نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الانكسارات



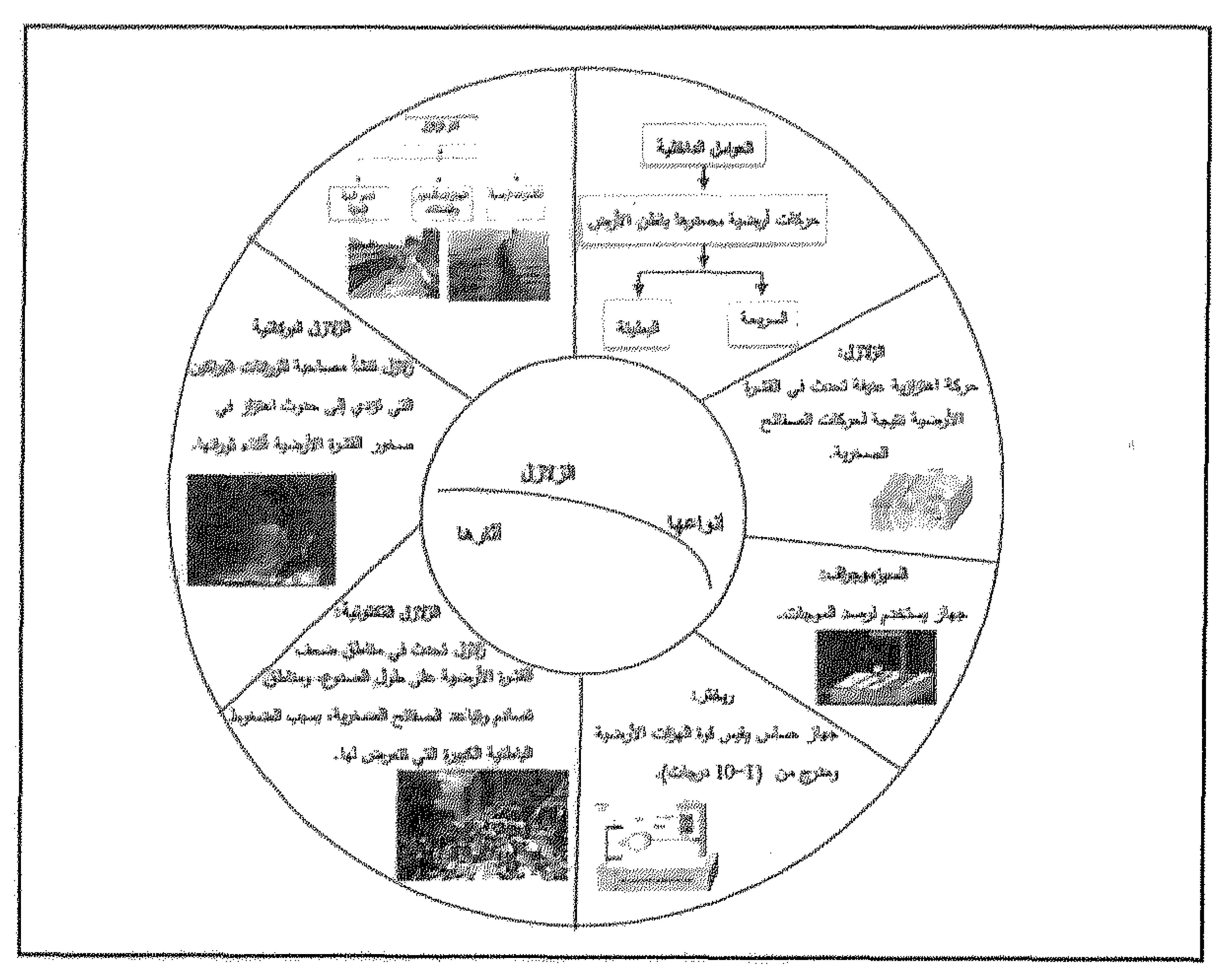
شكل (10) نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الالتواءات



شكل (11) نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم البراكين



شكل (12) نموذج لشكل البيت الدائري اثر الرياح لتشكيل سطح الارض



شكل (13) نموذج لشكل البيت الدائري لمفهوم الزلالزل

(الكحلوت 2012)

المشتركات الاساسية لأستراتيجية شكل البيت الدائري

1- اداة مرئية بصرية ابداعية فعالة في تدريس الجغرافيا.

2- تمثل شكل هندسي ثنائي الابعاد يتكون من سبع قطاعات (اقل او اكثر).

3- استراتيجية مبنية على اسس معرفية بنائية.

4- استراتيجية قائمة على تسلسل الافكار وترابطها بشكل منطقي.

5- تتوافر فيها عمليات الترميز والرسم للمعارف والمفاهيم والمهارات.

6- تساهم في تعزيز الذاكرة طويلة المدى للمتعلمين.

7- تحل محل الممارسات التقليدية كالحفظ والتذكر.

8- تساعد على كشف المفاهيم والاعتقادات الخاطئة.

9- تتطلب بناء المعرفة بشكل متواصل ومتكامل.

مراحل استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري

اولاً : التخطيط (تنمية التفكير المنطقي الرياضي)

وتتم بناءاً على البنود الاتية :

1- تحديد الافكار والمفاهيم الاساسية التي يبحث عنها المتعلمين.

2- كتابة العنوان الرئيسي.

3- كتابة الاهداف التي يسعى المتعلمين بناء المخطط وتصميمه.

4- اخذ المفهوم او المهارة بأكملهما ورسم القطاعات.

5- اعادة صياغة المفهوم او المهارة في كل قطاع.

6- جلب مقطع فني او رسم او صورة ذات صلة مباشرة بالمفهوم او المهارة .

7- التأكد من ان كل مفهوم او مهارة يتعلق بالذي يليهما وبأسلوب متتابع.

(McCartney and Figg 2011)

ثانياً : الرسم البياني (تنمية التفكير البصري)

تتم من خلال رسم وملء الفراغات في شكل البيت الدائري ومن فوائد هذه المرحلة:

1- يعكس المتعلمين الافكار الرئيسية في شكل البيت الدائري.

2- كتابة العناوين واعادة صياغتها.

3- تلخيص المفاهيم والمهارات.

4- تنمية مهارات التفكير الناقل.

5- ابتكار الرسومات والصور.

6- تقويم المتعلمين ذاتياً حسب معايير ضبط الشكل.

7- اتساع المجال من العمل الفردي إلى العمل الجماعي.

8- اضفاء الخبرات المتبادلة للمتعلمين.

ثالثاً: التفكير او الانعكاس (تنمية التفكير الابداعي)

تتمثل هذه المرحلة بعد الانتهاء من رسم شكل البيت الدائري وحصول المتعلم على التغذية الراجعة من قبل المعلم، بحيث يكون المتعلم قادراً على الشرح والتبسيط مستخدماً كلماته الخاصة حول معنى ومفهوم الشكل للبيت الدائري

(الكحلوت 2012)

صعوبات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري

1- صعوبة كيفية استخلاص الافكار الاساسية من الكتاب المدرسي او المقرر الدراسي.

2- صعوبة تفسير المفاهيم والمهارات في السياق الكلي والجزئي.

3- صعوبة صياغة الجمل بشكل دقيق وتسلسل الاحداث تسلسلاً دقيقاً.

4- صعوبة توظيف التكنولوجيا في الرسومات والمخططات وانتاجها.

5- صعوبة كراهية المتعلمين او التزامهم بالرسم ممن لا يتقنون الرسومات.

(Hackney and ward 2002)

اجراءات تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري

1- يتم في بداية الدرس كمنظم متقدم لجذب انتباه المتعلمين.

2- يتم اثناء الدرس لتقديم خطوات متتابعة ومتسلسلة بشكل منطقي ومنظم.

3- يتم استخدامه كوسيلة للتقويم الذاتي لتصحيح المفاهيم المهارات الخاطئة.

4- يتم في نهاية الموقف التعليمي الذي يتمثل بمهارة غلق الدرس.

5- يتم استخدمه كنشاط او تعين واجب بيتي لمراجعة ما يتم تعلمه واستحضار خطوات تعلم شكل البيت الدائري بدقة وموضوعية.

(McCartney and samsonov 2010)

استراتيجية تدريس الرسوم البيانية الجغرافية

ان مجال تدريس الجغرافية ليس حكراً على المفهوم او المصطلح الجغرافي ولكنه يحتوي على كثير من المعلومات والبيانات التي يصعب التعامل معها من جانب الطلاب في صورتها الجامدة وغير المصنعة بشكل يوضح غموضها ويزيل ما حولها من سوء الفهم فضلاً عن ذلك لا يكفي الطلاب ان يتعرفوا على موقع المكان وبعده واتجاهه ولا يكفي ان يتعرفوا على ما تحتوي عليه الاشياء وما يجري فيه من العمليات بل يجب في كثير من الاحيان ان يعرفوا عدد هذه الاشياء وكمياتها، بل ان هذا ايضاً لا يكفي اذ يجب ان يعرفوا في بعض الحالات اتجاه الزيادة والنقص في هذه الاشياء مع الزمن والتمثيل البياني هو روح الاحصاءات الجغرافية وسبيل الوصول إلى ما تخبئه من معلومات، كما انه السبيل للربط بين العوامل المختلفة والمتباينة التي تتحكم في تطور الظواهر الجغرافية (ابو راضي، 2004).

ويمكن ان نعتبر الرسم البيانية وتمثيلها لغة ثانيه يشرح ويوضح بها المدرس المواضيع الجغرافية دون ان يجهد القارئ والمشاهد في استخلاص الحقائق من الارقام او الجداول ويمتاز تمثيل الرسم البياني لبيانات الظواهر الجغرافية بأنه يعطي فكره سريعة للناظر اليه من اول وهله بينما لا يظهر هذا الاثر ما اذا نضرنا إلى الجداول الاحصائية (خريشهو خليفه 1997) بذلك فالرسوم البيانية هي وسيله توضح المعلومات والحقائق من امثال ذلك عدد سكان وتزايدهم والثورة القومية واستهلاك البضائع المختلفة والدخل واحتياطات مصادر الطاقة والمدن واحجامها (اللكز ومختار 1985) فمفهوم الرسوم البيانية عباره عن تمثيل بصري لعلاقات عدديه او كميه او احصائية وهي وسائل بصريه موجزه للبيانات التي تعرضها، كما انها وسائل رمزيه مجرده، يفضل رسمها واستعمالها في سياق الدرس او في تلخيصه بعد ان يكون الطالب قد حصل على اساس من المعلومات الجغرافية التي تساعد على قرائتها وفهم رموزها (**Martorella 1991**).

وتساعد الرسوم البيانية في تحقيق ما يلي:

1- ابراز العلاقات الهامه المتضمنة في البيانات التي تعرضها بشرعه وبساطه.

2- اثارة الاهتمام بالبيانات التي تعرضها كما لو عرضت هذه البيانات في جداول احصائية.

3- تدخل في اجواء جودة العرض وسولة التصنيف وسرعة التفسير (**المسعودي 2013**).

خصائص الرسوم البيانية الجغرافية

تتميز الرسوم البيانية بجمله من الخصائص منها:

1- يتميز الرسم البياني بالبساطة بحيث يبرز فكرة واحده او فكرتين على الاكثر.

2- يسم بالوضوح والتفسير لما يحتويه من بيانات.

3- يمثل جميع البيانات بمقياس رسم واحد.

4- يوضح الرسم البياني العلاقات والمقارنات بين الموضوعات الجغرافية التي يتضمنها.

(المسعودي والعجرش 2012)

الاعتبارات التي تؤخذ بعين الاعتبار عند استعمال الرسوم البيانية توجد مجموعه من الاعتبارات لابد من الاخذ بها عند استعمال الرسوم البيانية في تدريس الجغرافية منها:

1- اخيار العنوان الدال على البيانات المتضمنة بالرسم البياني بأقل عدد من الكلمات.

2- تحديد الاهداف والاغراض التي يحققها الرسم البياني. **(برهم، 2006)**

3- استعمال الالوان الجذابة متناسقة في الرسم البياني.

4- تعيين الكتابة الرفقة للرسم البياني في المكان المناسب.

5- تحديد المصادر التي اعتمدت عليها البيانات المستعملة في الرسم البياني في احد جوانبه.

6- تقديم الرسم البياني في الوقت المناسب ليكون اكثر اثارة وتشويقاً.

7- تحفيز وتشجيع الطلاب على جمع البيانات الاحصائية وترجمتها بيانيا.

(المسعودي 2013)

خطوات عمل الرسوم البيانية الجغرافية

عند العمل بالرسوم البيانية الجغرافية لابد من مراعاة الخطوات الاتية:

الخطوة الاولى: جمع البيانات الاحصائية الجغرافية من حيث اختيارها وتحديد الظاهر التي تتصل بها.

الخطوة الثانية: انتقاء وحدة القياس وتحديدها.

الخطوة الثالثة: ان تكون اكبر او اصغر الكميات البيانية الاحصائية الجغرافية المجموعة.

الخطوة الرابعة: الرموز: يجب ان تكون واضحه وبسيطة يمكن قرائتها بسهوله

الخطوة الخامسة: المفتاح: يوجد اسفل الرسوم البيانية في الجهة اليسرى ويشمل كل شيء يتصل بقراءة وتغير الرسم البياني.

الخطوة السادسة: العنوان: يكون مكانه اسفل الرسم البياني، دقيقا في عباراته وكلماته دلاً على محتواة موجها المضمونة (**سعد، 1990**).

انواع الرسوم البيانية الجغرافية

الرسوم البيانية يمكن استعمالها في تدريس الجغرافية على انواع متعددة منها:

اولاً : المنحني البياني

يستعمل لتمثيل مقدار التغير في متغير ما (درجات الحرارة) بالنسبة لتغير المتغير الاخر (شهور السنة المختلفة) او تستعمل لمعرفة العلاقة بين ظاهرتين او

كميتين متغيرتين من كميات الظواهر السكانية او بيان نمو السكان في عدد من الدوال او المدن او توزيع عدد سكان العاملين لكل قسم.

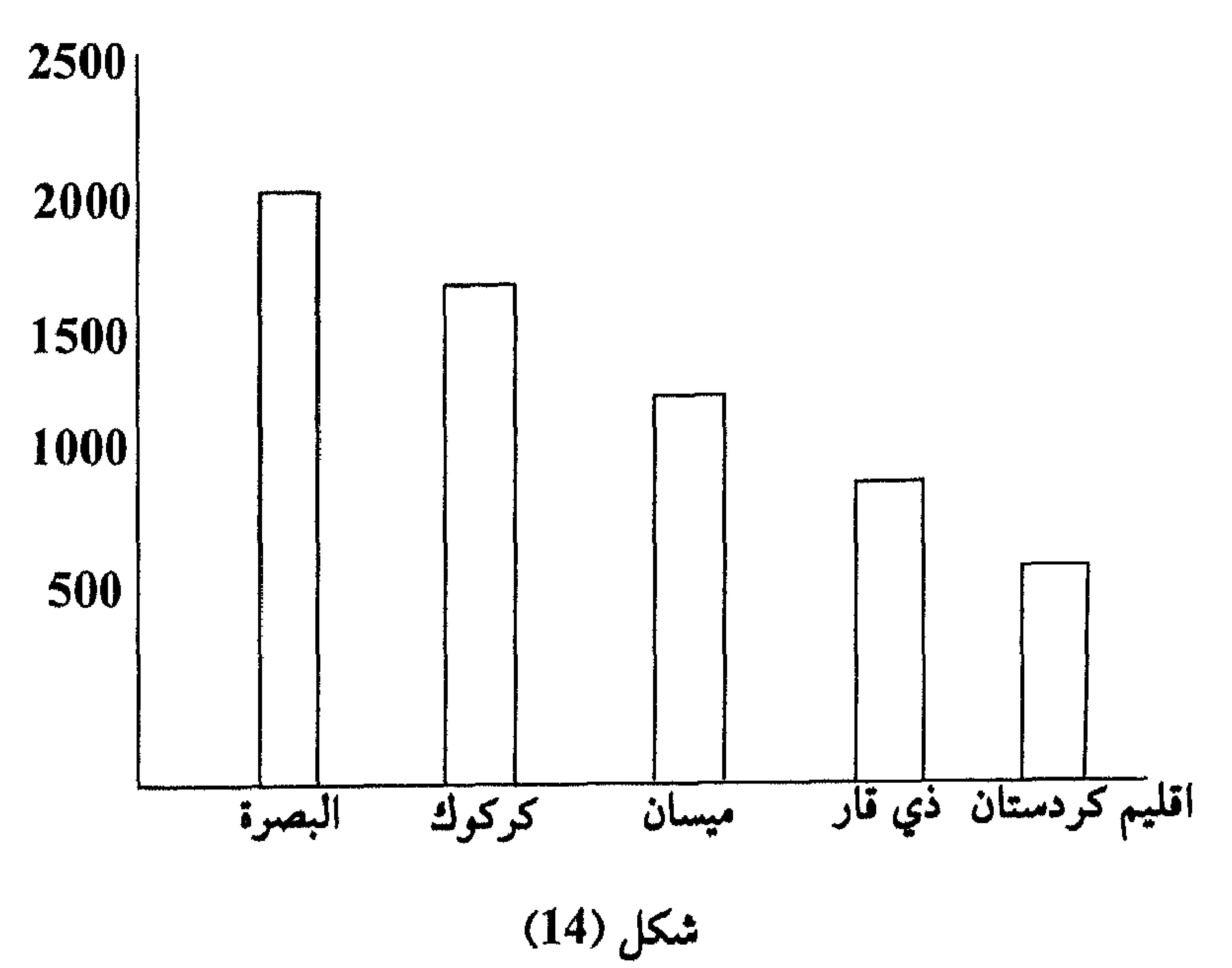
1- من اقسام النشاط الاقتصادي

شكل(7) التغير في درجات الحراة خلال الشهور المختلفة

ثانيا: الاعمدة البيانية

يتم رسم الاعمدة البيانية على ورق بياني في مستويين احدهما رأسي والاخر افقي لتوضيح العلاقة الكمية لأنتاج محصول من المحاصيل الزراعية، الدول المنتجة، او من كمية المطر السنوي وبعض المناطق داخل الاقليم او بين اكثر من اقليم هذا فيما يتعلق برسم العمود البياني المزدوج وهناك العمود البياني المنفرد او المفرد حيث يرسم اما على المستوى الافقي وحده او اعلى المستوى الرأسي وحده.

(المسعودي والعجرش، 2012)



شكل (14)

انتاج البترول في بعض المحافظات العراقية

ثالثا الدوائر البيانية

تستعمل الرسوم البيانية الدائرية لتمثيل المتغيرات المستمرة مثل بيانات درجة الحرارة والمطر لمختلف محطات الارصاد الجوية في دوله ما فضلا عن استعمالها لتمثيل بيانات التوزيعات الاقتصادية مثل توزيع متوسط نسبة العاملين في اقسام احد المحلات التجارية الكبرى على شهور السنة او تطور كمية الانتاج الشهري لأحد المحاصيل الزراعية في دوله ما وتتم فيها تمثيل القيمة الكلية بدوائر ومكونات تلك القيمة الكلية تمثل بأجزاء من الدوائر بزوايا تتناسب مع النسبة المئوية لهذه المكونات اذ ان الزوايا للدائرة هي (360°، فأن كل (1٪) من القيمة الكلية يمثل بزوايا قدرها (3.6).

(ابراهيم ، 2004)

رابعاً الخطوط البيانية:

تستعمل الخطوط البيانية في تمثيل التغير من فتره لأخرى لظاهرة واحده في مجال الجغرافية الصناعية او الزراعية او النقل او التجارة وتكون بياناتها اما في صورة ارقام خام او في صورة نسب مئوية فضلاً عن ذلك تستعمل لبيا علاقة متغيرين غالباً وتخضع الخطوط البيانية لأسلوب واحد في رسمها، الا ان لكل خط وظيفة بيانيه محدودة يوضح بها جانباً محدداً من الحقائق الجغرافية عن الظاهرة قيد التمثيل يمثل العلاقة بين انتاج البترول وعدد الحقول المنتجة وغير المنتجة.

خامساً الرسوم البيانية المصورة

في هذه الرسوم البيانية تقوم الصور مقام الارقام بحيث تمثل كل صورة عدداً معيناً من مفردات الظاهرة الجغرافية المدروسة ويكون مجموع الصور ممثلاً لواقع الظاهرة الجغرافية الحقيقي في المنطقة او القطاع المدروس سواء كانت ظاهره بشرية ام ظاهرة طبيعية (ابو راضي، 2001).

وبناءً على ذلك يمكن عمل مقارنه في كميات الانتاج وعدد الوحدات المنتجة او المراد حصرها احصائياً.

رابعاً: رسوم المربعات البيانية

فالمربع شكل بسيط ويمكن رسم ثلاث مربعات مختلفة الحجم لتوضيح فكرة اختلاف عدد السكان في ثلاث مدن، وقد يرسم داخل كل مربع اصغر يبين نسبة المسيحيين إلى المسلمين او الاجانب إلى المواطنين وهكذا.

امثله لبعض مربعات حجم بعض مدن العراق الرئيسية

استراتيجية تدريس تقنية المظلة العنقودية

((اثاره سؤال خير من الاجابة عن الف سؤال))

ان المدرس يسال في المتوسطة (395) سؤالاً في اليوم الواحد وما يعادل (100) سؤال في الساعة الواحدة، بنسبة تصل إلى (30٪) من الوقت الكلي المخصص للتدريس.

وهذا يدل على ان للأسئلة اهمية بالغة ودوراً ملحوضاً في التدريس، فعن طريقة الاسئلة يستطيع التدريس لمعرفة المستوى الحقيقي لطلابه قبل تدريس ماده معينه او موضوع ما ويمكن بواسطتها معرفة مدى استيعاب طلابه لما يقوم بشرحه، ومعرفه اي من اهداف تدريس مادته قد تحقق وهذا يساعد المدرس على اختيار استراتيجيات التدريس وهذا له اثر يساعد المدرس على اختيار استراتجيات التدريس وهذا له اثراً فاعلاً في تعليم الطلاب وتقدمهم في الدراسة، اذا تجعلهم يشتركون بأيجابية في مختلف الانشطة الصفية، فضلاً عن ذلك فأن الاسئلة تظهر التعلم المثمر وتعد وسيلة فاعله لتنمية الاتجاهات وتكوين الميول المرغوب فيها (**الخليفة 1996**).

وتأتي استراتيجية تقنية المضلة العنقودية كتصنيف جديد في الاسئلة الثنائية البسيطة التي تتمثل بالاسئلة الاساسية والاسئلة المتابعة واللذات ويشكلان تنظيم مترابط في نقاشات الاسئلة المطروحة.

انواع اسئلة استراتيجية تقنية المظلة العنقودية

تساعد استراتيجية تقنية المظلة العنقودية المدرس على اقتراح او وضع اسئله تنسجم بعضها مع بعض ، وتغطي الجوانب المهمة للموضوع الجغرافي وسميت بالمظلة لأن السؤال الاساسي فيها يغطي الاسئلة المتابعة وسميت بالعنقودية لأنها شبه عنقود العنب في تفرعه بحيث تتفرع إلى نوعين هما:

اولاً: الاسئلة الاساسية

التي تتمثل بسؤال المظلة الاساسي الذي يعرف بأنه سؤال شرحي يطرح قضية وله مجال واسع نسبياً.

ثانياً اسئلة المتابعة

وفي اسئلة شرح تطور هذه القضية او الموضوع الدراسي (**خطايبة 2008**).

اسئلة المظلة العنقودية

تتكون اسئلة المظلة العنقودية من ارتباط الاسئلة الاساسية بأسئلة المتابعة وتتكون المظلة العنقودية من سؤال اساسي واحد وما بين ثمانية إلى عشر اسئلة من اسئلة المتابعة وقد اطلق على هذه الاستراتيجية تقنية تدريس المظلة العنقودية لأن السؤال الاساسي فيها يغطي اسئلة المتابعة.

العلاقة بين الاسئلة الاساسية واسئلة المتابعة

تعد اسئلة المظلة العنقودية جزءاً من عملية تخطيط الاسئلة واستراتيجية للتركيز على المناقشة للمواضيع الجغرافية المختلفة وتوفر نظاماً لتطوير مجرى التفكير لدى الطلاب في ناحية ما (**قطاوي 2007**).

ويقدم موضوع السؤال الاساسي من عدة جوانب وزوايا المتعلقة بأسئلة المتابعة اجابات متنوعه وعديده في مجال الموضوع الجغرافي او القضية قيد المناقشة مما يساعد الطلاب المشاركين على تجاوز ردود فعلهم الاولية على السؤال الاساسي والنظر إلى مجال اوسع من المعلومات قبل الاستقرار على اجابة نهائية.

لذلك فأن المظلة العنقودية تجعل الاجابات عن الاسئلة الشرحية تستند إلى المعلومات التي تزودها الاجابات عن اسئلة المتابعة.

ان الاسئلة الاساسية يمكن الاجابة عنها بطرق مختلفة، وان قوة المعلومات الداعمة المستخلصة من الموضوع الجغرافي او النص تحدد صحة الاجابات الفردية، فأذا دل السؤال على اجابه واحده فقط فأنه لا يعد سؤالاً اساسياً لان جوهر القضية يكمن في ان المتعلم قد يقدم اسباباً صحيحة لأكثر من جانب واحد من القضية فالاسئلة الاساسية تثير نقاشاً مطولا وهي اسئلة مثيرة تجعلهم تهتم بأيجاد اجابه لها.

وتتكون الاستراتيجية من عدة عناقيد او ثلاثة نماذج اسئلة للمناقشة ويختلف استعمال هذه الاستراتيجية في التدريس عن المرحلة الابتدائية حيث تكون اقل توسع في الاسئلة والمعلومات واقل عمقاً لأنهم غير معتادين على تقنية المناقشة **(قطاوي 2007)**

اما المرحلة الثانوية تكون اكثر توسيع من حيث الاسئلة والمعلومات، فكلما زاد انهماك الصف في المناقشات نابعه عن اسئلة عنقودية، قل عدد الاسئلة التي يمكن تغطيتها ويصبح الميل للتعميق بشكل اكبر من مناقشة السؤال فبعض الصفوف في المدارس الثانوية تخصص درس او حصه صفية كامله لمناقشة عنقود واحد على نحو وافر **(المسعودي 2013)**.

خطوات استراتيجية تدريس تقنية المظلة العنقودية

تتم استراتيجية تدريس تقنية المظلة العنقودية وفقاً للخطوات الاتية:

الخطوة الاولى: تحديد الموضوع الدراسي او القضية قيد النقاش.

الخطوة الثانية: التعريف بأستراتيجية تقنية المظلة العنقودية.

الخطوة الثالثة: تحديد السؤال الاساسي في الموضوع الدراسي الجغرافي (سؤال المظلة).

الخطوة الرابعة: تحديد اسئلة المتابعة (الاسئلة العنقودية).

الخطوة الخامسة: مناقشة السؤال الاساسي ثم مناقشة المتابعة.

الخطوة السادسة: تتم تقنية المناقشة بعنقود واحد وثلاثة نماذج من اسئلة المناقشة.

الخطوة السابعة: طرح سؤال من اسئلة المتابعة عند اتباع مجموعه الطلاب عن الموضوع الاساسي، مما يساعد على تركيز الطلاب للمناقشة

الخطوة الثامنة: تبدأ اسئلة المتابعة عن المعلومات والحقائق قم تقدم العنقود الاول بأن تطرح سؤالاً اساسيا لتركيز النقاش واستثارة ردود الفعل الاولية.

الخطوة التاسعة: عند تقدم النقاش، ابدء بطرح اسئلة المتابعة ونلقي الاجابة من عدة طلاب على كل سؤال.

الخطوة العاشرة: اعد تقديم السؤال الاساسي على ان تكون اجابات الطلاب عن السؤال الاساسي اعمق من الاجابة الاولية.

الخطوة الحادية عشر: تكرار بعض الاسئلة للحصول على اجابات اكثر دقة وموضوعيه.

خصائص استراتيجية تقنية المظلة العنقودية

لأستراتيجية تقنية المظلة العنقودية عدة خصائص منها:

1- ارتباط اسئلة المتابعة بالاسئلة الاساسية ارتباطاً وثيقاً.

2- تكون الاسئلة ذات عناقيد مشتقه من السؤال الاساسي.

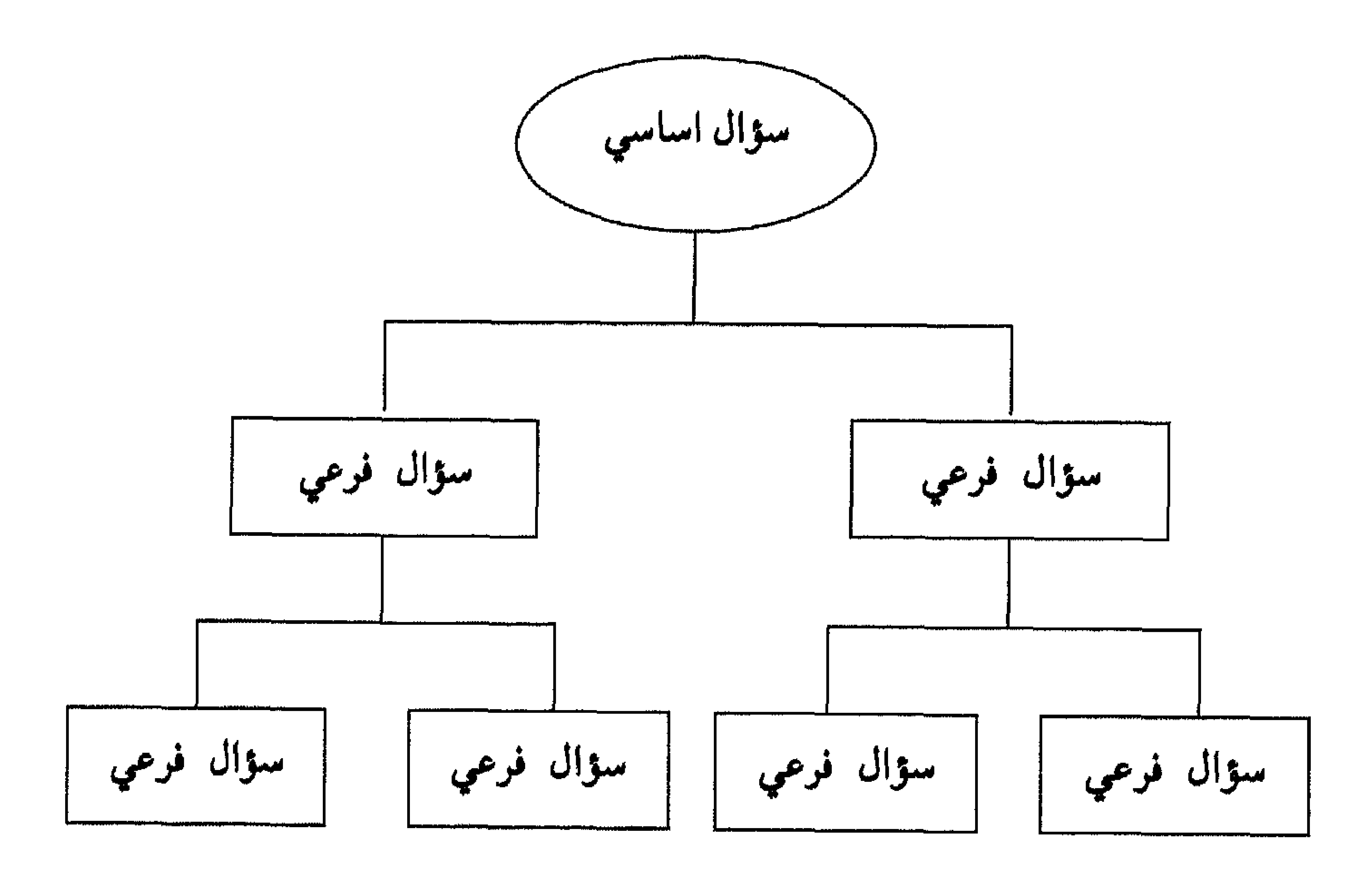
3- تساعد على تنظيم المعلومات والاجابات بشكل متناسق.

4- مرونة في تكرار الاسئلة للحصول على اجابات اعمق.

5- يطرح سؤال واحد اساسي للنقاش في الموضوع الدراسي.

6- يطرح ثمانية إلى عشرة اسئلة من اسئلة المتابعة للموضوع الدراسي.

7- تكون اسئلة المتابعة اسهل من السؤال الاساسي.



مثال: استعمال استراتيجية تقنية المظلة العنقودية في تدريس الجغرافية

السؤال الاساسي: ماذا خلف زلزال توسونامي من اثار على المنطقة وما يجاورها؟

اسئلة المتابعة:

1- اين تقع زلزال تسونامي؟
2- ماذا كان عليه الحال قبل وقوع الزلزال؟
3- ماذا كان تأثير زلزال تسونامي على الجزر الاندنوسية؟
4- لماذا امتدت امواج البحار والجزر إلى مناطق شائعه.
5- ماذا كان تأثير الامواج على الدول المجاورة لأندونسيا؟
6- ما حجم الدمار الذي خلفه الزلزال في البنى التحتية
7- ما حجم الخسائر البشرية التي خلفها الزلزال وامتداد الامواج
8- ماذا كان يمكن ان يحدث لو ان الزلزال خرب مناطق بريه؟

مثال: استعمال استراتيجية تقنية المظلة العنقودية في تدريس التاريخ

السؤال الاساسي: لماذا قاد جنكيز خان جيوشه بأتجاه الغرب بعد ان فتح بلد الصين كلها؟

اسئلة المتابعة:

1- ما كان عليه الحال حتى مولد جنكيز خان؟
2- ما الذي حيرجنكيزخان بخصوص التجارة في المخيم المنغولي الذي زاره؟

3- ماذا حدث لوالد جنكيز خان؟

4- ماذا كان تأثير وفاة والد جنكيز خان على العائلة

5- ما لذي جعل الناس يرغبون في اتباع جنككيز خان عندما هرب من معتقله؟

6- ما لذي جعل جنكيزخان قائداً مؤثراً

7- ما الميزات التي توفرت في رجال جنكيزخان وميزتهم عن الجنود الذين حاربهم؟

8- لماذا لم يكتف جنكيزخان بفتح الصين

9- ماذا كان يمكن ان يحدث لو ان جنكيز خان توقف في فتوحاته عام 1215؟ **(المسعودي 2013)**

استراتيجية التخيل في تدريس الجغرافيا

تعتمد استراتيجية التدريس بالتخيل على ترجمة مادة الكتاب إلى صور ذهنية وذلك بأن يطلب المدرس من طلابه اغلاق اعينهم وتصور ما تم دراسته في الصف الدراسي وتتضمن الممارسة العملية لهذه الاستراتيجية جعل الطلبة يخترعون لوحات داخليا خاصا بهم او شاشة تلفيزيونية في اذهانهم وبأمكانهم ان يعرضوا ما هو مدون في اللوح العقلي لأي مادة يريدون تذكرها كالحقائق الجغرافية والمفاهيم وما تمثله من قيم ومهارات متنوعه وعند السؤال عن معلومات محدده عليهم ان يسترجعوا إلى الذاكرة هذا اللوح العقلي ويرو البيانات الموجودة عليه فالتخيل نشاط ذهني منفذ إلى عالمنا الداخلي دون قيود العالم الخارجي بحيث لا يطرح الزمان والمكان اذ انه مشكله امام العقل والتخيل واداة تعليمية تدريسية قيمة فضلا عن انها مهارة تفكير ينبغي ان يدرب الطلبة عليها لما لها من اهمية في حل المشكلات وتوليد الافكار.

فوائد التدريس باستراتيجية التخيل

1- انظر للقدرة على التخيل التي يتمتع بها كل طالب فأنه التدريس بالنخيل يشترك الطلبة جميعا في الموقف المتخيل مشاركة حقيقة فاعله

2- ان الخبرة التي تكتسب بالتخيل خبرة شبيه بالخبرة الحقيقة مما يجعلها اكثر ثباتا في ذهن المتعلم لذا فهو تعلم اتقاني

3- ان التعلم بالخبرة ينمي القدرة على التفكير الابداعي وتنمية المهارات الابداعية في التفكير فضلاً عن معرفة الحقائق واكتشاف العلاقات بين الاشياء.

انواع التخليل

هناك نوعين من التخيل هما

1- التخيل المشتت الذي يذهب بالطلبة إلى احلام يقضه مشتتة.

2- التخيل الابداعي الذي يقود الطلبة إلى الابداع في حل قضيه او رسم خارطة او كتابة تاريخي.

مستلزمات استعمال استراتيجية التخيل في التدريس

1- استعمال الخبرات السابقة لدى المتعلمين في عملية التخيل

2- السعه في التخيل والذهاب إلى ما هو ابعد من الواقع

3- ان يكون التخيل هادفا مرتبطا بموضع محدد لكي لا يكون مجرد مضيعه للوقت.

4- حصر التفكير في موضوع التخيل تماما وعدم تداخل الموضوعات في العملية

5- اختيار الموضوعات التي تكون استراتيجية التعليم بالتخيل اجدى في تعليمها من استراتيجيات التدريس الاخرى.

6- توفير الوقت اللازم للتخيل فلا يكون اطول من الوقت المطلوب ولا اقل من المطلوب لعملية التخيل.

7- توفير مناخ هادئ يجري فيه التخيل يشجع على التحليق في عالم الخيال

8- ان يمارس الطلبة ذاتيا عمليات التخيل عن طريق التأمل في اشياء محببه

إلى انفسهم (عطيه 2009) وعند تنفيذ اي نشاط تعليمي يقوم على استراتيجية التخيل علينا ان نهيىء الطلبة للتخيل عن طريق مناقشة اهميته وبعد ذلك يتم تدريبهم وفق الاجراءات التالية:

1- الاسترخاء

2- التركيز

3- الوعي الحسي: بالاعتماد على تعدد الحواس كطريقة لمعرفه الاشياء في اثناء التخيل

4- التخيل: في هذه الخبرة نركز على صورة تخيلية واحده او بعض الصور القليلة وفي بعضها الاخر نشاهد فيلما مطولا من هذه الصور.

ان مشاهدة الصور التي تمر بداخلنا تشبه مشاهدة فيلم اذ يمكننا القيام بأمرين هما:

1- ان نبقى منفصلين وكذلك نكون مراقبين خارجين ونرى التخيلات منفصله.

2- ان نندمج مع التحليلات لتصبح جزءا منا ونسمح لأنفستا بالتصرف على هذا الاسلوب الاساس **(قطاوي 2007)**

اساليب استراتيجية التخيل في التدريس

هناك اسلوبان في التخيل هما :

الاسلوب الاول: يجعل المتخيل نفسه مجرد مراقب او ملاحظ للاحداث او

الاجراءات والتفاعلات في الموف التعليمي فيصور الكيفيات التي تجري بها الاحداث على ان الذي يقوم بالنخيل هو الطالب نفسه امام المدرس فمهمته تعليم الطلبة ويجري حولها مناقشة مع الطلبة.

الاسلوب الثاني: يتمثل في توحد الطالب الذي يتخيل مع الحالة او الموقف ويندمج فيها وهكذا يكون الطالب مر بخبرة كأنها حقيقة من خلال اندماجه مع الموضوع وكونه جزءاً منه (**عطيه 2009**).

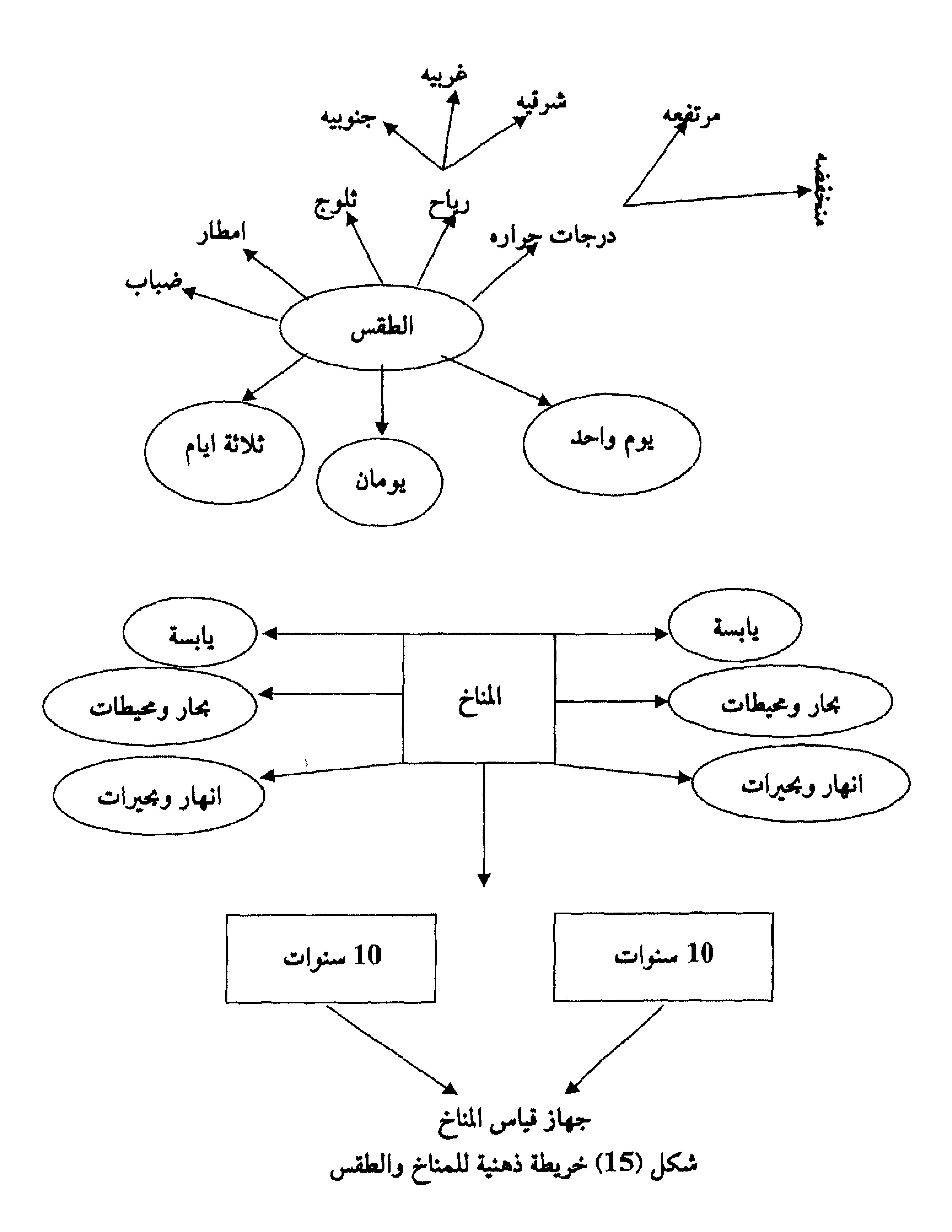
استراتيجية تدريس الخرائط الذهنية في الجغرافيا

ان احدى مشكلات التدريس في الجغرافيا تكمن في ان المناهج لا تقدم للطلبة المتعلمين نصوصا واضحه تناسب تفضيلاتهم بالمدرس بشرح المادة بأسلوب، وهذه الاساليب قد تكون مفضله لدى جميع الطلبة وبذلك يظهر الطلبة إلى بذل جهد كبير لدراسة المادة الدراسية وحفضها ومعرفة الافكار الرئيسية فيها.

اذ ان عرض المدرس مادة الدرس مستخدما معارفه فأنه بذلك يوصي الطلبة باهميته استخدامها وعمل الخرائط الذهنية الخاصة بهم مما يساعد على التعلم بصورة افضل.

ان عمل الخرائط الذهنية لا يقتصر على الطلبة والدارسين وذوي التحصيل العلمي، فأن كنت موظفا فبأمكانك استعمال هذه الاستراتيجية لتنظيم افكارك في العمل والاجتماعيات وفي اعداد التقارير القصيرة السهلة والمبسطة.

وللمدرسين والاساتذة والجامعيين والمحاضرين وايضا في ربط افكارهم عند القاء المحاضرات والدروس بصورة مخططة ومقنعة وهادفة لأثارة تفكير الطلبة مما يساعده على الارتقاء في المستوى العلمي ويسهل توضيح خريطة ذهنية للمناخ كما في الشكل (8).



شكل (15) خريطة ذهنية للمناخ والطقس

مفهوم الخريطة الذهنية

هي خريطة الداعية تمثل رؤية الطالب للمادة الدراسية في موضوع دراسي معين والعلاقات والروابط التي يقيمها بنفسه بين اجزاء المادة الدراسية من خلال تفعيل افكار الطلبة من لدن المدرس اذاً هي عبارة عن عمل وتصميم وبناء ملاحظات ومذكرات خاصه وليس مجرد اخذ ملاحظات.

والخريطة الذهنية هي وسيلة تساعد على التخطيط والتعليم والتفكير البناء وتعتمد على كتابة ورسم كل ما تريده على ورقة واحدة بأسلوب وطريقة واستراتيجية مرتبه تساعد على التركيز والتذكر بحيث تخرج فيها بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة مع الجانب الخاص بالرسم مما يساعد على ربط الشيء او الظاهرة المراد تذكرها برسمه، وتحتاج الخرائط الذهنية إلى عوامل ضبط تتحكم في فكره ما ويطرح من افكار جديده في الخريطة فضلاً عن ذلك فالخرائط الذهنية إلى عوامل ضبط تتحكم في فكرة ما ويطرح من افكار جديدة في الخريطة فضلاً عن ذلك فالخرائط الذهنية تنتج افكار جديده قد تكون في اقل من لحظة في فتره التفكير سواء قبل رسم الخريطة او خلال الرسم واكمال المتطلبات الخاصة بالخرائط الذهنية

(المسعودي 2013)

الجذور والاصول التي انبثقت منها الخرائط الذهنية

يعد توني بوزان (Tony Buzan) الاب الشرعي لنتائج الخرائط الذهنية وابتكارها، وبما ان جانبي الدماغ الايمن والايسر لكل واحد منهما يقوم بوظيفة خاصه وبناءاً على ذلك ابتكر (Buzan) الخريطة الذهنية لتجمع بين الجانبين الايمن والايسر للدماغ وينتقل الدماغ اثناء التعلم والتعليم بين جانبيه وهذا قاد

إلى البحث عن استراتيجية تدريس من خلال الوظيفة الرئيسية للجانب الايمن للدماغ المختص بـ:

- التفكير الابداعي.
- التعامل مع الايقاعات.
- التفكير الفراغي والتركيب.
- الذكاء البصري المكافئ والتخيل والالوان.

والوظيفة الرئيسية للجانب الايسر للدماغ المختصة بـ:

- الكلمات والمنطق والارقام.
- التفكير الخطي التتابعي.
- التحليل.
- التعامل مع القوائم وترتيبها.

مما يساعد بشكل كبير على خلق استراتيجية تدريس متكاملة متفاعله من خلال العلاقات والروابط المتماسكة (BUZAN 995).

خصائص ومميزات الخريطة الذهنية

للخريطة الذهنية خصائص ومميزات متعددة يمكن أدراجها كما يلي:

1- هي استراتيجية تعلم يبني فيها المتعلم روابط مهارات متنوعة.

2- هي رسم مخطط لموضوعات جغرافية متنوعة أو موضوع دراسي محدد.

3- رسم مخطط أو مجموعة مخططات يقوم بها المتعلم بتوجيه المدرس.

4- الخريطة الذهنية هي خلق روابط وعلاقات جديدة ومتوازنة.

5- الخريطة الذهنية تذهب إلى ابعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة مترابطة.

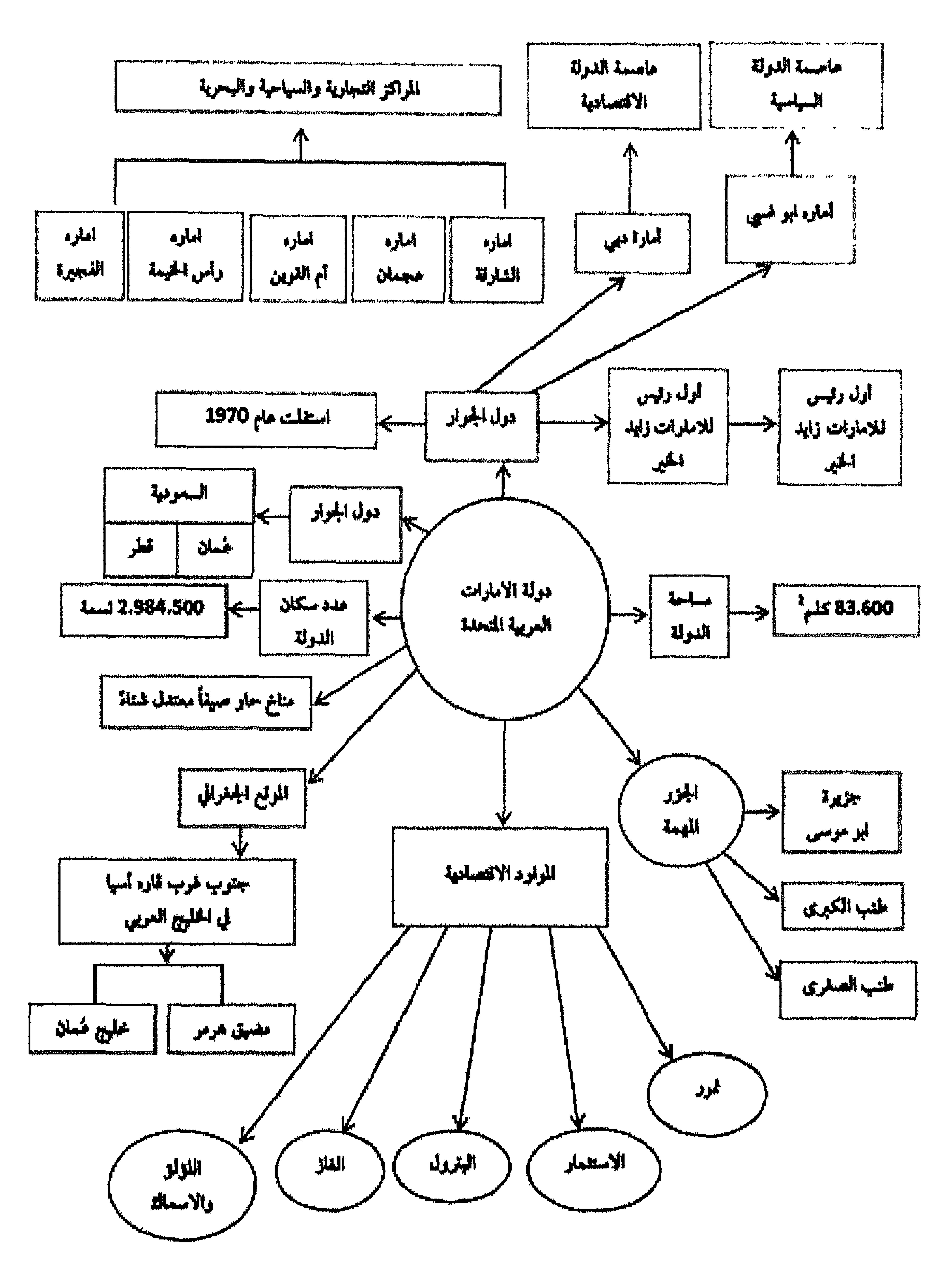
6- لكل متعلم خريطة ذهنية خاصة به لا يمكن أيجاد خريطتين متشابهتين.

7- لا يمكن أستعمال الخريطة الذهنية الا من قبل مصممها أو مكونها.

8- الخريطة الذهنية خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم وحيوي

(ابو السميد وعبيدات 2007)

ويمكن بيان نموذج لخريطة ذهنية لدولة الامارات العربية المتحدة وكما يلي:



شكل (16) خريطة ذهنية لدولة الامارات العربية المتحدة

خطوات تطبيق الخرائط الذهنية في الصف

هناك عدة خطوات منطقية ومقنعة يجب تطبيقها عدد رسم الخرائط الذهنية في الصف من خلال قيام المدرس بشرح الخطوات التالية للمتعلمين:

الخطوة الاولى: ضع عنوان الخريط في المنتصف :

يمكنك اضافة بعض الملامح البصرية لعنوان الموضوع، كأن ترسم العنوان في المنتصف وتكتبه في منتصف ذلك الرسم، فأن كنت ترسم خريطة ذهنية للصخور النارية مثلا فترسم صخراً نارياً كبيراً في المنتصف.

الخطوة الثانية: أحصر العناوين الفرعية :

قم بحصر العناوين الفرعية المتعلقة بالموضوع الرئيسي، فمثلاً لموضوع الصخور النارية يمكنك ان تفرع منها لتوضح منها لتوضح مثلاً الاماكن، الخصائص، الامثلة وغيرها من المواضيع المتعلقة بالصخور النارية.

الخطوة الثالثة: اجعل الخطوط مائلة :

أن الهدف الاسمى من جعل الخطوط مائلة هو مراعاة الانسيابية أثناء قراءة الخريطة الذهنية حيث أن المشاهدة من خلال العين تستهل تتبع الخطوط المائلة عديمة الزوايا.

الخطوة الرابعة: اكتب فوق الخطوط

أن الهدف من رسم الخرائط الذهنية هو مساعد المتعلمين على التقاط هو يمكن تخزينها ذهنياً في الدماغ، فأن الكتابة فوق الخطوط هو اسهل للمتعلمين ويساعد على ترسيخ الخريطة في الذهن.

الخطوة الخامسة: أرسم أو عبر عنها بالصور أو الرموز

يعمل رسم الكلمات او التعبير عنها بالصور أو الرموز على الربط بين جانبي الدماغ الايمن والايسر مما يساعد على طبع تلك الصور ومن ثم رسم الخريطة الذهنية في ذهنة.

الخطوة السادسة: الشخصية في التصميم والبناء

من الامور الابداعية أن يجعل المتعلم رسم الخريطة الذهنية خاصة بة وابراز حيوية شخصيتة الفاعلة في الرسم مما يجعلها بالاستمرار وتذوق قيمة عملة.

الخطوة السابعة: إستخدام الالوان:

أعط لكل فرع مسحه لونية معينة، بذلك تكون الصورة النهائية مصنفة لونياً فيسهل على الدماغ تخزينها واسترجاعها.

الخطوة الثامنة: أرسم الارقام:

إستخدم الارقام للتعبير عن عدد العناصر والمجالات الداخل في بعض الفروع فمثلا يمكن رسم الرقم 2 للتعبيرعن الامثلة لصخور النارية.

الخطوة التاسعة: أضف سمسحة فنية:

قم بأضافة بعض المسحات الفنية للخريطة الذهنية حتى يصبح كثر قبولاً وتستمتع بها (امبو سعيدي والبلوشي **2011**).

الخطوة العاشرة: قوم عمل رسم الخريطة الذهنية نهائياً

من خلال القيام بالمراجعة والاسترجاع للمواضع والعناوين الرئيسية

والثانوية للتأكد من صياغتها ومعرفة مفاهيمها وترابط من حيث العلاقات والروابط الكلية والجزئية.

العوامل المؤثرة في التفكير الذهني

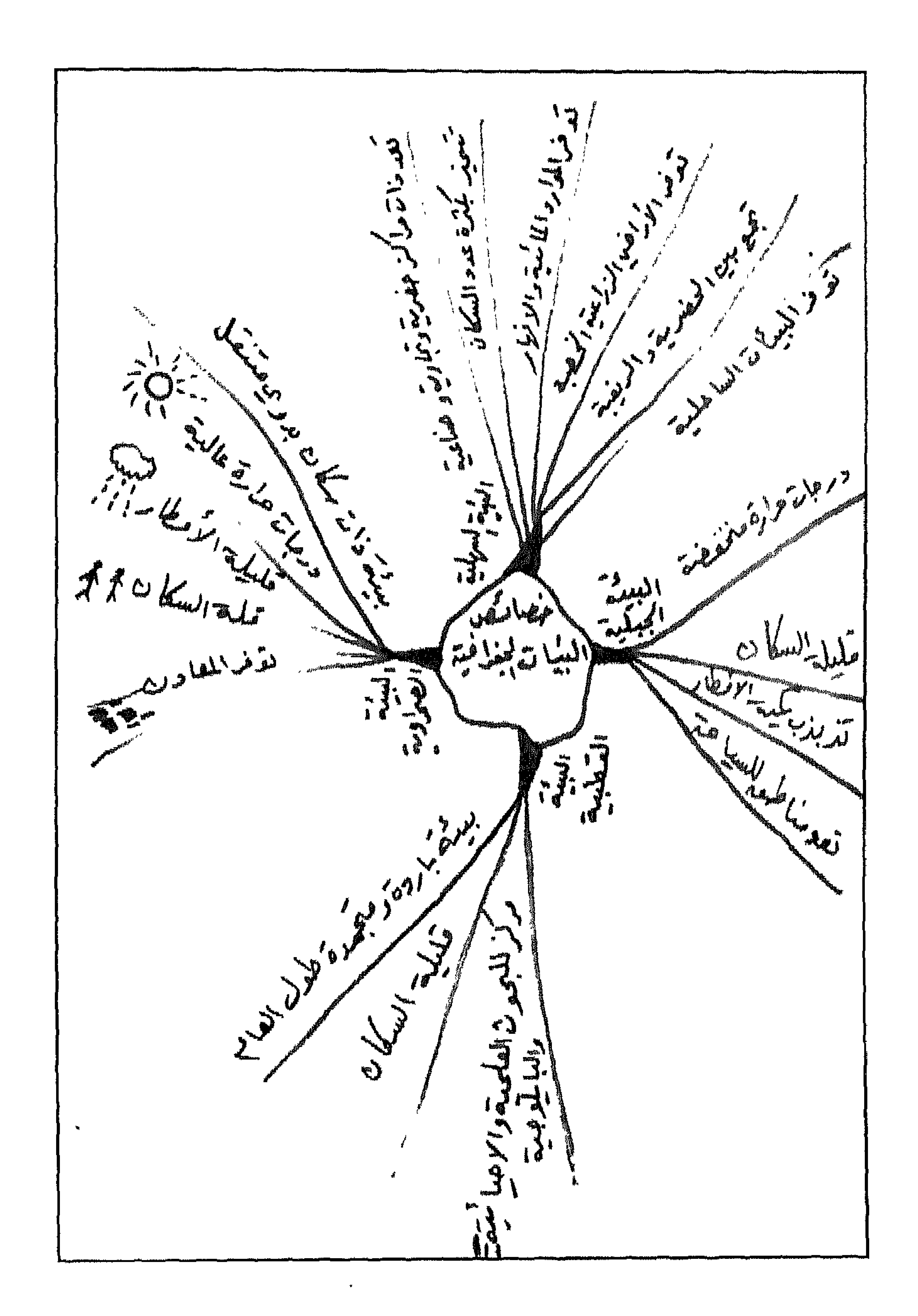
عن التفكير برسم الخرائط الذهنية وطرح المشكلة للتفكير في إيجاد حل لابد من تذكر العوامل التي يمكن ان تؤثر في مستوى التفكير بحلها وهذه العوامل هي:

1- قابلية المشكلة للحل: عندما تكون المشكلة برسم الخريطة الذهنية غير قابلة للحل فأن هذا سيؤدي إلى نتائج عكسية، لذا يجب أن تكون المشلكة في الرسم الذي يجري تناوله في الدرس في الدرس قابل للحل.

2- التلاؤم بين متطلبات الحل والقدرات العقلية للمتعلمين: وذلك لأن للمتعلمين قدرات ذهنية ذات حدود، وعندما تكون المشكلة في سعتها وتعقدها فوق قدرات المتعلمين الذهنية، فأن ذلك سيؤدي إلى الاحباط والضجر والملل من رسم الخرائط الذهنية.

3- الخبرات السابقة التي يمر بها المتعلمين، ومدى علاقتها بالمشكلة المطروحة في رسم الخرائط الذهنية ودرجة ملاءمتها كمدخل إلى حل المشكلة.

4- مستوى الذاكرة والقدرة على استرجاع المعلومات السابقة التي يمكن ان تؤثر في حل المشكلة في رسم الخرائط الذهنية، اذ له أثر في التفكير الخاص بالبحث عن حل للمشكلة (**عطية 2008**).



شكل (17) يمثل خريطة ذهنية لخصائص البيئات الجغرافية

اهداف تصميم وبناء إستراتيجية الخرائط الذهنية

للخريطة الذهنية عند تصميمها وبنائها من قبل المدرس والمتعلمين مجموعة من الاهداف منها:

اولاً: الاحتفاظ بالتعلم الجدي. والاحتفاظ بالتعلم الجيد يساهم في البقاء لمدة أطول في الذاكرة الطويلة المدى نتيجة تعامل الدماغ مع الصور الذهنية بصورة أكثر سهولة عن المادة المكتوبة سواء في عمليات المعالجة الذهنية أو التخزين أو الاستدعاء وبناءً على ذلك بأستخدام إستراتيجية الخريطة الذهنية تحقق مهمتين:

المهمة الاولى: تستلزم عند إعدادها استخدام الرموز والصور للتعبير عن المفاهيم والحقائق والمبادئ والمهارات المتنوعة.

المهمة الثانية: أن الخريطة الذهنية بحد ذاتها صورة واحدة ، فيعمل الدماغ على الاحتفاض بها كصورة كاملة فعالة فيصبح التذكر عالي الجودة والاداء حتى بعد مدة طويلة جداً.

ثانياً: يعتمد أسلوب تصميم وبناء الخريطة الذهنية على توزيع المحتوى ال أغصان وفروع رئيسية ومن مث ثانوية، ويتم تمييز لكل فرع بلون معين يميزة عن غيره فيساعد هذا كثيراً في عمليات الاستدعاء والتخزين لتفعليها عند الحاجة.

ثالثاً: ان الطالب المتعلم يقوم بتصميم وبناء الخريطة الذهنية بنفسه وعليه فانها اثناء عملية تصميمها تبدأ بالترسيخ بالتدرج شيئاً فشيئاً في ذاكرة المتعلم فيسهل عليه استحضارها بعد ذلك.

رابعاً: بعد الاستيعاب من الاهداف الهامة في زيادة فرص الفهم والاستيعاب

عند تصميم وبناء الخريطة الذهنية من خلال التعبير عن المفاهيم والحقائق والمعلومات على شكل فروع وأغصان وتصنيف المعلومات التي تنتمي إلى المحتوى التعليمي كل حسب الفروع او لغصن الذي ينتمي آلية.

خامساً: من الاهداف التي تنحيها الخريطة الذهنية تنمية الابداع من خلال توليد عدد من الافكار تساهم في تحسين بناء تصميم الخريطة مما تخلق فرصة العمل للمتعلم في مل عصف ذهني خلال تصميم وبناء الخريطة الذهنية.

سادساً: من الاهداف السامية التي تنبثق منها بناء وتصميم الخريطة الذهنية تحقيق المتعة للمتعلمين من خلال التلوين والرسم والتصميم مما يساعد على تفتح الذهن للمتعلم ويقبل على معالجة المعلومات بصورة ملائمة.

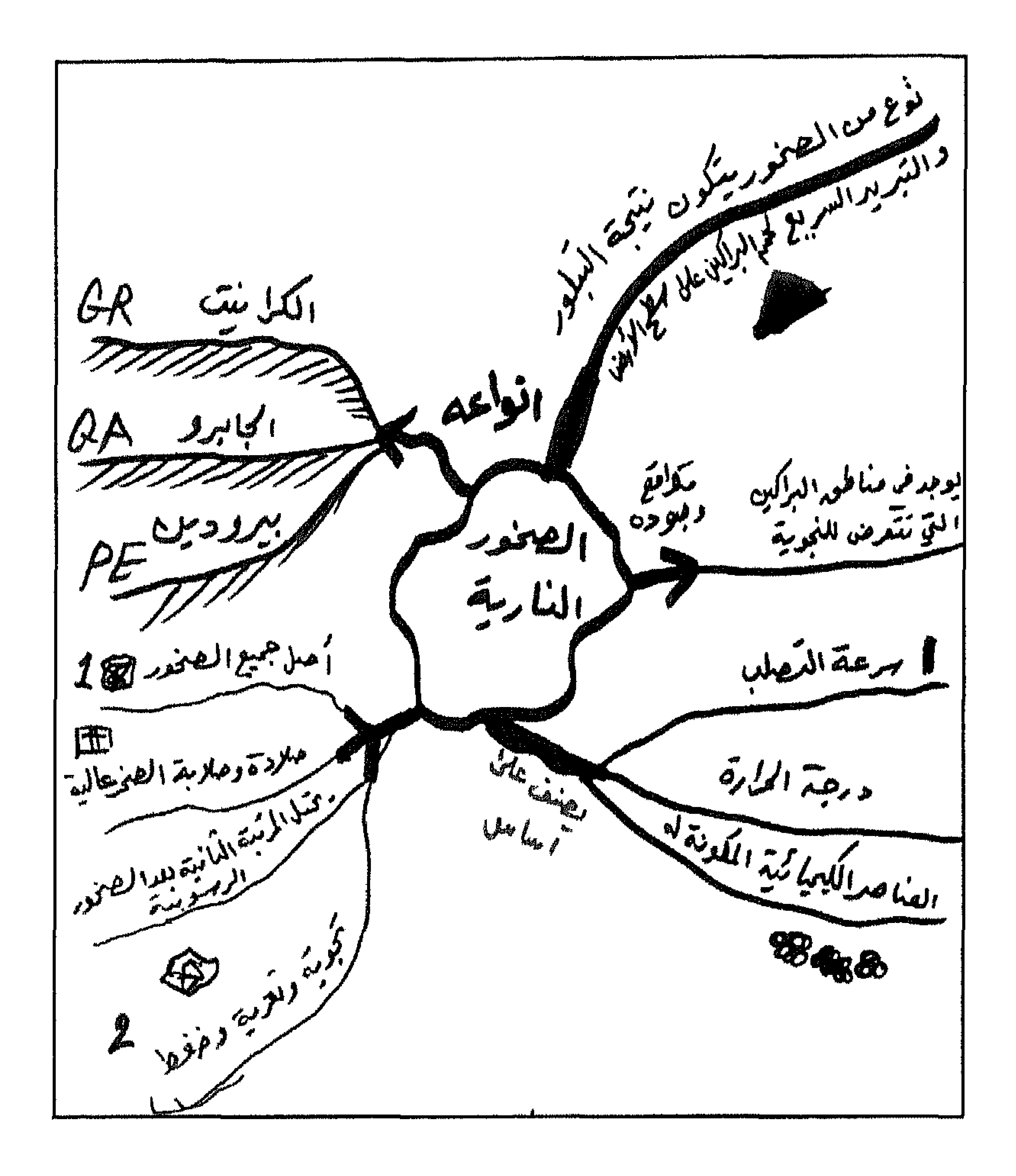
سابعاً: تحمل الخريطة الذهنية عل تحقيق هدف التكامل في الفنون المتنوعة واظهار أبداعات المتعلمين الفنية والمهارية وتوظيف الفنون في تنظيم وتبسيط المعرفة العلمية.

ثامناً: تعد الخريطة الذهنية مسلكاً منظماً تنظم فيها المادة العلمية والتسلسل في الافكار والمعلومات والبيانات بصورة فنية وبصرية تتيح للمتعلم الفرصة للتفاعل والنشاط والحيوية مع محتوى المادة العلمية.

تاسعاً: عند اكتمال تصميم وبناء الخريطة الذهنية يصل المتعلم إلى اعلى قوة في التركيز الفكري والذهني فضلاً عن سعية نحو تحويل المادة المكتوبة إلى تنظيم يسهل استيعابة وتحويل المادة اللفظية إلى رسوم وصور ورموز.

عاشراً: تساعد الخريطة الذهنية على تحقيق هدف أندماج المتعلمين بفعالية في العملية التعليمية.

(امبو سعيدي والبلوشي 2011).



شكل (18) يمثل نموذج خريطة ذهنية للصخور النارية

- جوانب استعمال الخريطة الذهنية

تستعمل الخريطة الذهنية من خلال الخريطة الورقية حيث يتم تصميم وبناء خريطة ذهنية من استعمال بيئة العمل والادوات المطلوبة وتتكون من ورقة بيرة ويفضل مقاس اكبر من (A4) تستخدم بالعرض ولا يشترط لون معين وأقلام متعددة الاحجام والانواع والالوان ويجب أن لا تقل عن ثلاثة الوان

فضلا عن موقع ومكان ملائم ومريح وهادئ للعمل ومن المرتكزات التي يجب الأخذ بها عند أستعمال الخريطة الذهنية ورسمها ما يلي:

1- أبداء من منتصف الورقة.

2- أكتب الفكرة الرئيسية للعمل.

3- ضع أسم المادة في منتصف الصفحة.

4- ابدء بجعل الافكار تتدفق من عقلك.

5- لا تجعل قيوداً تحكمك في وضع الافكار والمعلومات.

6- ضع أي فكرة أو معلومة لها علاقة بالموضوع.

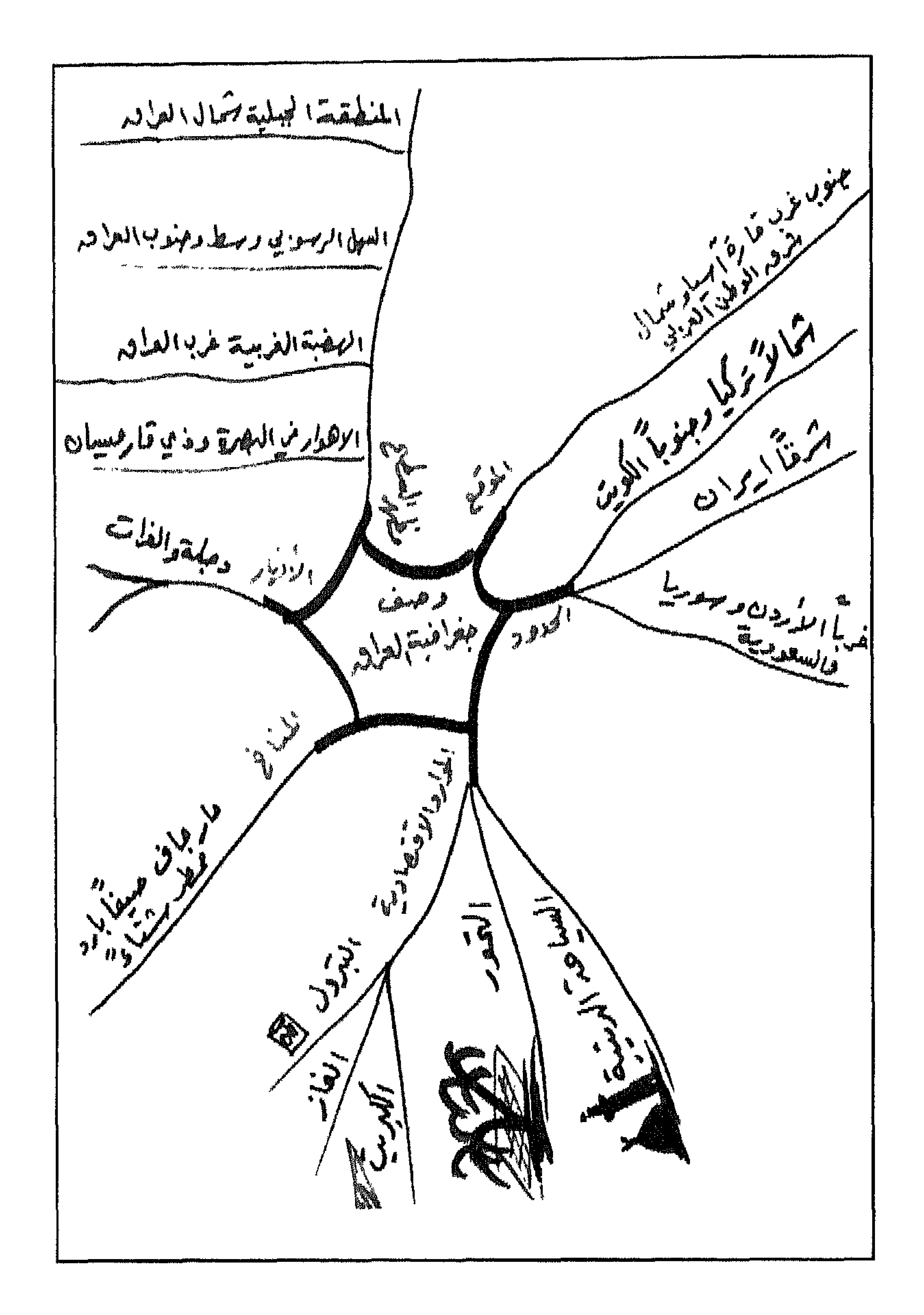
7- اجعل لكل فكرة فرعاً من منتصف الورقة.

8- اعطي عنوان الفكرة وكلمة مفتاحية تدل عليها.

9- استخدام الالوان والرسومات المرتبطة بالفكرة لتمييز كل واحدة من الافكار على حدة.

10- اكمل على ان يكون عنوان المخطط من فروع الافكار الفرعية المشتقة من الافكار الرئيسية لتجعل الورقة مرتبة ومساعدة على التذكر والفهم والاستيعاب والتركيز.

11- قم بعملية فحص شاملة على الورقة للتأكد من الترتيب للأفكار والمعلومات. **(شواهين وبدندي 2010)**



شكل (19) يمثل خريطة ذهنية لوصف جغرافية العراق

نماذج الرسومات في الخريطة الذهنية

للرسـومات في الخـرائط الذهنيـة نمـاذج متعـددة علـى أساسـها تكتمـل رسومات الخريطة منها:

أولاً: الاسهم: وتشير الاسهم الرئيسية والثانوية إلى دليل ترابط بناء وتصميم الخريطة مما يساعد على تكامل الافكار والمعلومات الـتي تـدل علـى كـل جزء وتنظيمة من هذه الاسهم ما يلي:

ثانيـاً: الرمـوز: تشـير الرمـوز في الخريطـة الذهنيـة إلى مـدى الانسـجام مـع المعلومات والحقائق وما تدل عليه عند تصميم الخريطة ومنها

ثالثاً: الاشكال الهندسية: وتشير الاشـكال الهندسـية في الخريطـة الذهنيـة إلى التفريق بـين الافكـار الرئيسـية والثانويـة المنبثـة مـن الرئيسـية والفـروع الاخرى.

رابعاً: الرسوم المبتكرة والاشكال الثلاثية الأبعاد وتلوينها.

العلاقة بين استخدام الخريطة الذهنية وتنمية الذكاءات المتعددة

تتطلب دراسة البنية المعرفية لدى المتعلمين زيادة مستوى فاعليـة عمليـات المعالجة الذهنية للمعلومات ويتم ذلك عن طريق توظيف عمليات عقلية معرفية متعددة وفي أزمان معقولة تسـهم في تسـهيل مهمـة تخـزين هـذه المعرفـة ونقلـها ودمجها في البنى المعرفية حيث تتمثل بالتصورات والمفاهيم والافكار الثابتة نسـبياً ومنظمة بدرجة عالية في ذهن المتعلمين ويساعد هذا على هيئة فرص الاكتشـاف من خلال أجابات الاسئلة في الذهن لأشياء موجودة في البيئة أو اشياء يلاحظها أو يستعملها.

ومن الارهاصات التي تعمل الخريطة الذهنية لتنميتها وفق الذكاءات المتعددة منها

1- الذكاء اللغوي: وتتمثل بالكلمات الموجودة على الخريطة الذهنية.

2- الذكاء البصري: وتتمثل بالصور والرموز والاشكال والشكل الكلي للخريطة الذهنية.

3- الذكاء الحركي: ويتمثل بمهارات الرسم والتنسيق والتلوين.

4- الذكاء المنطقي: ويتمثل بمنطقية المعلومات ودقتها وتصنيفها وكذلك أستخدام الارقام والبيانات (عفان والخزندار **2009**)

رسم الخرائط الذهنية بأستعمال برامج حاسوبية

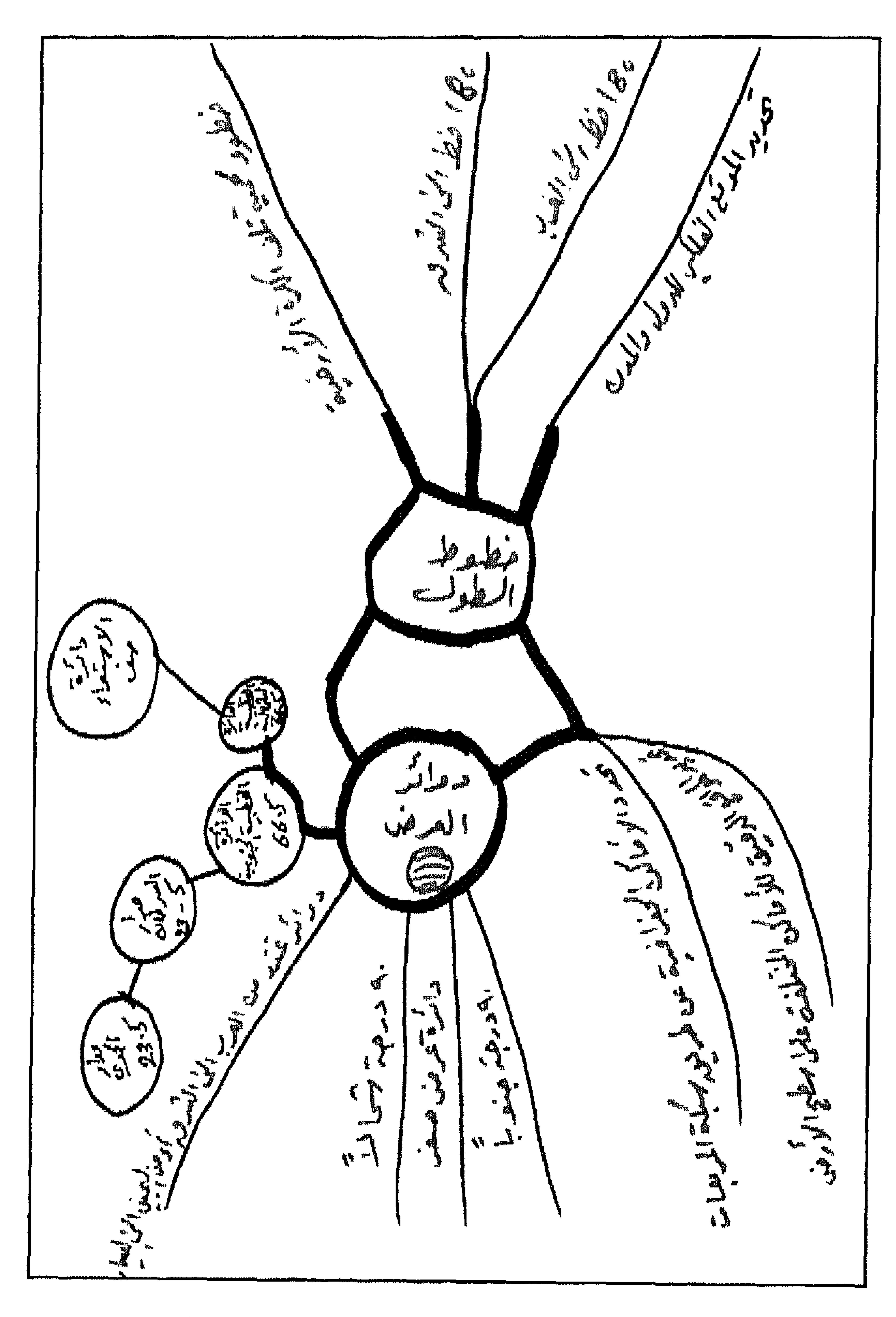
تعد طريقة استخدام البرامج الحاسوبية في رسم الخرائط الذهنية الافضل والاكثر حرفية ودقة من الرسم اليدوي بالاقلام الارنة بالرغم من ذلك الا انه لا يساهم في تنمية التفكير والاستقلال الذاتي وتنمية الذهن الفكري ويمكن الحصول على الكثير من البرامج الحاسوبية عن طريق استخدام الانترنيت والبحث بأستعمال احد محركات البحث مثل (Google) ويفضل أختيار (بحث مقدم) والبحث عن كلمات (Mind map) وجميع هذه البرامج تقدم الوظائف الرئيسية التي تنتج رسم.

الخرائط الذهنية منها:

1- برنامج Mind mapper

2- برنامج Edraw chart

3- برنامج Smart Draw (المسعودي 2013).



شكل (20) يمثل خريطة ذهنية لخطوط الطول ودوائر العرض

إستراتيجية تدريس ثنائية التحليل والتراكيب في الجغرافيا

تمثل إستراتيجية التحليل والتركيب من الاستراتيجيات التي تؤكد على توليد المعرفة من خلال تنظيم المعلومات والحقائق والمفاهيم والكشف عب الخبرات التعليمية ومن ثم تنظيم هذه الخيرات في صورة افكار ومنظومات معرفية في تحليل وتفسير اي ظاهرة أو اشياء تقدم إلى المتعلم

وتتم معالجة هذ الافكار من خلال ملاحظة هذه الظواهر وتحليلها وبناء معنى حول المعلومات والحقائق والمفاهيم الجديدة.

ويحصل تركيب هذه الافكار من خلال تنشيط المعلومات وفرزها من قبل المتعلم وهذه يساعد على صقل هذه المعلومات ودمجها وتوظيفها في تراكيب معرفية ومهارية تساعد المتعلمين على الاتقاء في التفكير نحو تحليل وتركيب الظواهر والاحداث والاشياء المتنوعة وتتطلب أستخدام إستراتيجية التحليل والتركيب أعتماد النتاجات المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلمين وربطها بالمعلومات والخبرات المرتبطة بتفكيرهم وما يتضمنه محتوى المادة الدراسية موضوعاتها.

فضلا عن تتطلب مساعدة المتعلمين من قبل المدرسين على تنمية مجموعة من المهارات والقدرات في معرفة مصادر ووسائل التعلم والتعلم الذاتي ذات النشاطات الموجهة.

وبناءً على ذلك فأهمية استراتيجية التحليل والتراكيب تساعد المتعلمين على:

1- تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين من خلال ملاحظة وفحص الوقائع والمعطيات والاحداث وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها.

2- أتاحة الفرص المناسبة أمام المتعلمين لممارسة نشاطات قائمة على الاستقصاء والتحري والتراكيب والمقارنة والتجريب.

3- تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير الابداعي والوصول إلى الافكار والرؤى الجديدة من خلال تحليل وتركيب العلاقات المتنوعة.

4- تساعد المتعلمين على أثارة اسئلة جديدة ترتبط بالمواضيع الدراسية وتقديم الحلول لها باساليب ابداعية.

5- تساعد المتعلمين على تحفيز نشاطات الفكر التخيلي وأنتاج مفاهيم وحقائق ومعلومات مناسبة للمشكلة قيد الدراسة.

مفهوم إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب

هي إستراتيجية للتدريس يتم من خلالها أتاحة فرص تعليمية وتدريسية تتصف بالثراء المعرفي والتنوع يتفاعِل معها المتعلمين تحت تأثير دوافعهم الداخلية بهدف أدراكها ثم ممارسة عمليات عقلية تحليلية تتسم بالنتائج الخطي وتعتمد على التوافق المنطقي وعمليات عقلية تركيبية توليفية مفتوحة تتسم بالتتابع الحلقي.

وتساعد هذه إستراتيجية المتعلمين على اعادة تنظيم الادلة حول المعلومات المتاحة وتجاوزها إلى استبصارات فكرية جديدة **(سعادة 2003)**.

وبناءً على ذلك فأن إستراتيجية التحليل والتركيب تعمل على تكامل المعلومات والحقائق والافكار والمفاهيم والمهارات لدى المتعلمين عند دراسة الموضوعات الدراسية فضلاً عن انها تقدم وصفة اثرائية من معالجة المعلومات عبر عمليات التحليل والوصف والتنبؤ وطرح وتعليل الموضوعات وجعلها في بودقة معرفية منظمة.

مفاهيم التفكير وأنواعه

التفكير نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والموافق التي تواجه الفرد وبقدرته على التحليل للمعلومات التي يتلقاها عبر الحواس ومعالجتها مستعيناً بحصيلته المعرفية السابقة فضلا عن ذلك فهو يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما عن طريق أحدى الحواس أو معالجة عقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الافكار من اجل ادراك المثيرات الحسية واصدار حكم عليها:

أنواع التفكير

للتفكير أنواع متعددة منها ما يلي:

1-التفكير المنطقي: هو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الاسباب والحلل التي يمكن وراء الاشياء ومحاولة معرفة نتائج أعمال المتعلمين ويتضمن الحصول على ادلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظرة.

2-التفكير الابداعي: تفكير يتضمن توليد وتعديل الافكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالاصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات ويعتمد على الخبرة السابقة للمتعلم وعدم بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس.

3-التفيكر المجرد: عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للظواهر والعلاقات والاشياء بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعميمات والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.

4- التفكير الناقد: هو نشاط عقلي يقوم به المتعلم من اجل الوصول إلى

احكام منطقية من خلال معايير وقواعد محددة وصولاً إلى حل المشكلة ما، أو فحص وتقييم الحلول المطروحة أما المتعلم.

5- التفكير الاستبصاري: قدرة الفرد على الوصول إلى المعرفة من خلال تحليل الموقف وأدراك العناصر المتضمنة فيه، وفهمه بصورة كلية معتمداً على الخبرات السابقة وقدراته الذاتية.

6- التفكير التأملي: قدرة المتعلم على التفكير في الموقف الذي امامة وتحليله إلى عناصره وان يرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج لتي يتطلبها الموقف وتوقيع النتائج في ضوء الخطط المرسومة، وهذا النوع من التفكير يتداخل مع التفكير الاستبصاري والتفكير الناقد.

7- التفكير ما وراء المعرفي: يعد من اعلى مستويات التفكير ويتطلب من المتعلم ان يمارس فيه عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيرة بصورة مستمرة كما يعتبر من انماط التفكير الذاتي المتطور والذي يتعلق بمراقبة الفرد لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي التفكير في التفكير مما يساعد الفرد المتعلم على الارتقاء بمستوى التفكير.

(سمارة و العديلي 2008)

انواع التفكير في إستراتيجية التحليل والتركيب

من الملاحظ أن إستراتيجية التحليل والتركيب تتضمن نوعين من التفكير هما:

أولاً: التفكير التقاربي:

ويطلق عليه التفكير القريب من المألوف وتكون فيه المفاهيم والحقائق في

قالب واطار جاهز ويكتفي بتحديد أجابة واحدة وصحيحة ولذلك فهو تفكير تقليدي يقدم حل واحداً فقط للمشكلة قيد الدراسة.

ثانياً: التفكير التباعدي:

ويطلق عيله التفكير الحر والذي يتضمن توليد معلومات وحقائق جديدة من معلومات معطاة والذي من خلاله يتوصل المتعلمين إلى حلول متعددة للمشكلة قيد الدراسة.

(سلامة 2009)

وهذا يعني ان الافكار التي تنطلق منها إستراتيجية التحليل والتركيب تجمع بين الافكار التقليدية والافكار الابداعية الابتكارية الاصيلة من خلال تأهيل المتعلمين الجديدة وصقلها في قوالب مناسبة لحلول المشكلات وتطويرها نحو السياقات المعرفية المتجددة.

خصائص إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب

لأستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في تدريس المتعلمين خصائص متعددة منها:

1- ينتقل المتعلمون خلال دراساتهم للموضوعات الدراسية من مرحلة المعرفة بالشيء إلى مرحلة المعرفة بالممارسة، اي ان المتعلمون بعد ما كانوا يعملون بصورة نظرية للموضوعات اصبحوا يطبقون ما حصلوا من معرفة وممارسة بصيفة عملية.

2- تحصين المتعلمون نفسياً وعقلياً وتقوية مواطن الضعف فيهم.

3- تتحسن الخصائص العقلية والسمات الشخصية للمتعلمين كحب الاستطلاع والدافعية والانتباه والانتفاع العقلي والتحصيل المستقل.

4- تحسن مستويات المهارة والكفاءة العقلية لدى المتعلمين.

5- تتحول التغيرات الكمية إلى تغيرات كيفية عند نقطة معينة في الموضوعات العلمية (العبادلة 2007).

6- تتصف بالثراء والتنوع في المعرفة والمهارة والتحصيل.

7- تساعد على تدريب المتعلمين على التحليل العقلي والتركيب العقلي.

8- تزيد من دافعية المتعلمين نحو القيام بالانشطة التعليمية.

التدريب على إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب

يعد التحليل والتركيب رياضة عقلية يتوقع منها الفرد المتعلم زيادة قدراته العقلية والفكرية في هذا الاتجاه الذي يبعده عن التسليم المجرد لكل القضايا والمشكلات والاستسلام للواقع الراهن بكل ضغوطه وتحدياته، لأن من الخطر جداً يعتمد المتعلم في حل مشكلاته المتشابكة والمترابطة بصورة جزئية ضيقة.

أذ ان ذلك سيقوده حتماً إلى التخلف في التفكير ويجعله عاجزاً عن مسايرة عالمة المعاصر المشابك المشكلات والمتداخل في احداثه.

لذا ينبغي على الفرد المتعلم ان يعمل بفكر متقد لمواجهه المواقف التعليمية المختلفة على أساس من التحليل والدقة العلمية مشغلا التراكم المعرفي في تحسين قدراته على الحكم الصائب والدقيق وتفسير وتحليل مشكلات الاحداث والقضايا العلمية في ضوء حاجات المتعلمين المختلفة ان الهدف من التحليل والتركيب هو محاولة التوصل إلى اقامة نظام مبني على أسس متبنه عن طريق الحوار العقلي والتفاعل الفكري وأستخدام لمنهج العلمي في تحليل لنظام التعليمي والتدريسي تحليلاً عقلياً مجرداً، واجراء دراسات ميدانية تجريبية

ومواقف الفحص ومراجعة المفاهيم والمسلمات ، بحيث يمكن تعديل البينة المعرفية مرة اخرى وفق ما تتطلبه الظروف من احتمالات وتوقعات مرنة.

والتحليل والتركيب يساعد المتعلمين على طرح العديد من التساؤلات والاستفهامات التي يحتاج إلى مناقشة وتحليل على المستويين لنظري والعملي.

وهذا يتطلب ويحتاج إلى بلورة مثل هذه التساؤلات في التدريس التي تحتاج إلى وقفات التحليل والتركيب فضلا على انها تحتاج حوار وتمرين عقلي لأدراك جذور المشكلة وبيان وتوضيح حالاتها بالموضوع التعليمي أو التدريسي ثم التفكير في أنسب الحلول بها.

وليس من المفروض ان مثل هذه المشكلات والمناقشات التي تثيرها عن طريق تحليل المشكلات وتركيبها أن يصل إلى حلول قاطعة ونهائية أي ليس بأمكان اكتساب الدرجة القطعية بها، بل يكتفي بالتدريب عن طريق حل المشكلات بدلاً من الوقوف منها موقف المتلقي فيحول دون مشاركة في البحث عن الحلول والتمعن في إيجاد أبسط حل في المعرفة العلمية لأدراك العلاقات الجديدة ، ولا يمكن أن يتم.

ولا يستطيع الفرد المتعلم الوصول اليه عن طريق الجزئيات بل عن طريق الرؤى الواضحة الشاملة في عمليتي التعليم والتدريس وفق استراتيجية فعالة وحيوية التي تجعل المتعلم يدرك تماماً عمله كجزء من كل يسهم بنصيب فيه، أي توضيح الظواهر والاشياء في شموليتها.

حيث يتمثل التركيب بالصياغة الجديدة ومختلفة للعلاقات السابقة بمعنى أخر فتح منظومة جديدة تتطلب البحث عن علاقات جديدة وبدائل مستحدثة، ونحن نعلم ان للذكاء قدرة على اكتشاف وادراك علاقات وهذا يعني التفكير في علاقات جديدة وأعادة ترتيب وصياغة العلاقات القديمة التي تحتاج إلى تنظيم

وربط داخل الصف الدراسي وخارجه وداخل المدرسة وخارجها فضلاً عن أنه يحتاج إلى أعادة تنظيم وربط الكثير من التساؤلات والنماذج المطروحة من قبل المتعلمين والمدرسين وادراكها على شكل علاقات جديدة، تربط بينها وتعمل على تنظيمها وتنظيم حركتها ، وهذا يحتاج إلى معرفة المفاهيم الاساسية والضمنية الموجهة للتعليم والتدريس ، ومن غير تشخيص المفاهيم الخاطئة الموجهة لمسار التعليم ومن غير تدريب على التحليل والتركيب حيث يتضح ذلك من خلال الوظائف الاساسية المتدرجة لمستويات التي على اساسها يتم ادراك العلاقات الجديدة وكل مستوى من هذه المستويات يمهد للمستوى الاخر الذي يليه ويعدله. (الأسدي 2014)

وهذه المستويات هي:

أولاً: الفهم: ويتمثل بأستيعاب المخططات والرسوم بشكلها المبسط ومن ثم تدريب المتعلمين على رسومات واشكال اكثر تعقيداً من خلال التركيز على دقة الافكار وربطها بالمفاهيم الاكثر تجريداً.

ثانياً: التشخيص: ويتضمن تشخيص الاخطاء التي يقع فيها المتعلم عند الرسم لكي يعالجها في الرسومات اللاحقة والعمل على تلافيها قدر الامكان.

ثالثاً: التحليل: ويتطلب تأمل بالأفكار والطروحات وايجاد العلاقات بالمعلومات والخبرات الجديدة للمعارف المتنوعة.

رابعاً: التركيب: ويتطلب معرفة ما حلله ومن معلومات ومعارف وحقائق ومفاهيم وتقديمه بصيغة جديدة مركبة وتوظيفها بطريقة تسمح للمتعلم بتحقيق الروابط والعلاقات بصورة متكاملة ومنظمة.

علاقة استراتيجية التحليل والتركيب بجانبي الدماغ

أن المنتج للنظام التعليمي والتدريسي يلاحظ ان المناهج الدراسية وطرائق التدريس تسهم أسهاماً في تنمية نشاطات الجانب الايسر في المخ مهملاً بذلك الجانب الايمن.

وتشير معظم الدراسات والابحاث إلى امكانية رفع مستويات كفاية وكفاءة العقل البشري وامكانياته من خلال استخدام استراتيجيات فعالة في عمليات التعليم والتعلم ليس فقط تيسير عمليات الفهم والاستيعاب ولكن تدريب العقل على سرعة اصدار استجابات فعالة وحيوية ومناسبة لطبيعة الموقف التعليمي الذي هو بصدد التفاعل معها. **(سعادة 2003)**

مما يضفي على ان السيطرة المخية الجانبية تفصح عن اختلاف وظائف نصفي المخ، فالنصف الايمن (كلي، غير لفضي، تخليقي، حدسي، بصري، مكاني).

في حين ان النصف الايسر للمخ يقوم بوظائف معاكسة للنصف الايمن منها (اللفضية، التحليلية، الاختزالية، التتابع والتتالي، المنطق، الزماني).

لذلك يتضح ان معظم النصف الكروي الايمن عند الانسان يتخصص في تلك المهام والوظائف التي ترتبط بالتركيب والمكان، بينما يتخصص النصف الايسر في المهام والوظائف التي ترتبط بالتحليل والزمان، ففي الوقت الذي يكون فيه النصف الايسر للدماغ منهمكاً في فصل الاجزاء المكونة للكل يتخصص النصف الايمن في اعادة تركيب تلك الاجزاء لتكون كل متكامل أي ينهمك في عملية التركيب. **(عفانة والخزندار 2009)**

يتضح من ذلك ان العلاقة وثيقة بين التحليل والتركيب من جهة وجانبي

الدماغ من جهة اخرى حيث تؤكد معظم الدراسات والبحوث ان النصف الايسر للمخ يهتم بالتحليل بينما النصف الايمن يهتم بالتركيب والتوليف وان الجمع بين التحليل والتركيب في استراتيجية تدريسية واحدة يسهم بشكل فعال في تفعيل النصفين الكرويين للمخ في آن واحد مما يسهم في رفع مستويات الكفاءة والمهارة للعقل البشري وامكانياته. وبناءً على استخدام هذه الاستراتيجية يجب على المدرسين تنشيط معارف المتعلمين وأثارة تفكيرهم خلال سير عملية التدريس بما يضمن القيام بنشاطات أثرائية مبسطة في بداية بيان المفاهيم والمعلومات والحقائق في الموضوعات الدراسية ومن ثم الانتقال إلى مستويات ذات التفكير العالي المستوى الذي يتضمن التحليل والتركيب من خلال المساهمة الفعالة في تقديم أمثلة جديدة من الموضوعات الدراسية.

المعالجة في النصف الايسر	المعالجة في النصف الايمن
يهتم بالأجزاء المكونة يكشف عن المظاهر	يهتم بالكل والاشكال الكلية يدمج بين الاجزاء وينظمها في كل
تحليلية	علائقية- بنائية- باحثة عن الانماط
معالجة متتالية معالجة تسلسلية	معالجة آنية معالجة متوازية
زمانية	مكانية
لفضية ترميز وفك رموز الكلام اللحن	بصرية مكانية موسيقية

مخطط (2) يوضح الوظائف الاساسية لنصفي الدماغ للتحليل والتركيب

مكونات استراتيجية التحليل والتركيب

تتمثل مكونات استراتيجية التحليل والتركيب في التدريس بثلاث مكونات هي:

أولاً : الادراك:

هو عملية تأويل وتفسير للميراث واكتسابها المعنى والدلالة، فما يدرك ليس مجموعة من الاحساسات او المثيرات الحسية التي تفتقر إلى المعنى (فالحروف والكلمات والاصوات) كلها احساسات ومثيرات لها معنى خاص يدرك نتيجة للنشاط العقلي الذي يقوم به للربط بين هذه الاحساسات والمثيرات مكونة الادراك.

إذاً الادراك عملية عقلية نشطة ترتبط بخبرات المتعلم وتحمل طابع ذو معنى عن الموضوع الدراسي وتعتمد على (السمع والبصر والتذوق) وتتم من خلال تعرف وتحديد المثيرات والادراك يتصف بالانتقالية والثبات، لذا يجب ان تصاغ المواقف التعليمية والتدريسية بحيث تحقق احتياجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم، ويتكون الادراك من ثلاث مراحل هي:

1- مرحلة تنظيم المثيرات الحسية في وحدات متمايزة قابلة للأدراك.

2- مرحلة الاستجابة لمثيرات بيئة التعلم والانتباه والتعرف والترتيب.

3- مرحلة التأويل والتفسير وتعتمد على المرحلتين السابقتين من حيث مدى امكانية تنظيم المثيرات الحسية من ناحية فضلاً عن أنها تعتمد على محتوى الوعي لدى المتعلم المدرك وخبراته السابقة وبنائه المعرفي ودوافعه وقيمه واتجاهاته وميوله من ناحية أخرى.

ثانياً : التحليل :

التحليل أنه عملية عقلية يتم فيها فك ظاهرة كلية من عناصرها المكونة لها إلى مكوناتها الجزئية.

وهذا يقودنا إلى معرفة التفكير التحليلي الذي هو نمط من التفكير الذي يقوم فيه الفرد المتعلم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية أو الفرعية وأدراك ما بينها من علاقات او روابط بما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.

وتحتاج مهارة التحليل إلى قدرة المتعلم بين اشياء مختلفة كأيجاد أوجهه الشبه والاختلاف أو تحديد العلاقات الترابطية أو السببية بين العناصر والاشياء او اكتشاف الغرض او الهدف من بيانات متوفرة، ويعد التحليل دليل على قدرة المتعلم على تفكيك المادة العلمية إلى اجزائها او عناصرها المختلفة وادراك ما.

بينها من علاقات ويتضمن التحليل العمليات الآتية:

1- تحليل المركبات إلى عناصرها لتحليل مركبات الصخور وانواعها.

2- تحليل العلاقات لحليل العلاقة بين السكان وضغط الارض الزراعية المنتجة للمحاصيل الزراعية.

3- تحليل البناء التنظيمي لمادة ما: كتحليل كتب الجغرافية.

4- تحديد اوجهه الشبه والاختلاف، لتحديد اوجهه الشبه والاختلاف بين الظواهر الجغرافية البشرية الطبيعية.

5- التمييز بين المكونات المختلفة لمادة ما ، كالتمييز بين مكونات جغرافية امريكا الشمالية من حيث المحتوى والمفاهيم والمهارات.

وتتمثل مهارة التحليل قدرة المتعلم على تجزئة الموقف التعليمي إلى عناصره واكتشاف العلاقات بين تلك العناصر وتتم من خلال المرحلة الاتية:

1- تجزئة الموقف التعليمي إلى عناصره المكونة.

2- تصنيف العناصر ومعرفة طبيعتها.

3- استنتاج العناصر ومعرفة وظيفتها.

4- اكتشاف العلاقات المنظمة لتلك العناصر.

5- استخدام اساليب ووسائل تجريبية أو منطقية تأملية لاستخراج المعاني والتوصيل للاستنتاجات الدقيقة.(**سعادة 2003**)

ثالثاً : التركيب

التركيب هو عملية عقلية يتم فيها تركيب العناصر المختلفة لأنتاج شيء جديد منها سواء أكان مادياً ام فكرياً أم معنوياً ، ويجب ان يتمتع المتعلم القادر على التركيب بأن لديه القدرة على أضافة الاجزاء أو التفصيلات إلى بعضها ليظهر الشيء في صورته المتكاملة ويتضمن التركيب العمليات الآتية:

- كتابة خطة عمل او مشروع جديد.

مثل/ خطة لمشروع محطات الارصاد الجوية.

- اقتراح خطة لأجراء دراسات مسحية سكانية.

مثل/ اجراء خطة لدراسة سكانية مسحية للموارد الاقتصادية في العراق.

- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة قضايا وعلاقات متوفرة.

مثل/ استنتاج زيادة سكان العراق بعد عام 2015 إلى 36 مليون نسمة.

اقتراح نظام لتصنيف الظواهر الجغرافية

مثل/ اقتراح نظام المعلومات الجغرافي (G.i.S) لتصنيف الظواهر الجغرافية الطبيعية.

وتتضمن مهارة التركيب انتقال المتعلم من الجزء إلى الكل ومن التفصيل إلى التعميم، أي تنظيم او تجميع العناصر والاجزاء لتكوين تركيب او نموذج اوسع لم يكن موجوداً في ذهن المتعلم من قبل كما ان التركيب يعني التأليف بين العناصر والاجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة ويتضمن مهارات متنوعة لغرض الفروض وكتابة نتائج تجربة ما وتصميم تجربة ما ووضع خطة واقتراح حلول وتجميع ملاحظات لتوصل إلى حل لمشكلة فضلاً عن تكوين عموميات وقواعد.

وتقسيم مهارات التركيب إلى عدة اقسام منها:

1- انتاج محتوى فريد وتعنى انتاج افكار ونقلها إلى الاخرين.

2- انتاج العلاقات المجردة وتعني اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة بهدف تفسير المعلومات والبيانات او الظواهر الجغرافية.

3- انتاج خطة كوضع خطة بحث. **(سلامة 2009)**

العلاقة بين التحليل والتراكيب في التدريس

لمعرفة العلاقة بين التحليل والتركيب في التدريس وما تحققه للمتعلمين من معرفة مهارية خصبة لابد من التعرف على ما يلي:

1- التعليم التماثلي:

الذي يقوم على نقل البنية المعرفية العلاقية من مجال معرفي مألوف (المجال الاساسي) إلىَ مجال معرفي اخر غير مألوف (المجال المستهدف)

2- تحليل المواقف التعليمية: ويتم من خلال:

- عرض الموقف التعليمي بعناصره بحيث يتم ادراك الموقف من جميع جوانبه وعلاقته بالعناصر الاخرى والاحتمالات الممكنة والاراء المطروحة حول الموقف التعليمي.
- مناقشة الاحتمالات والآراء وترجيح الافضل منها.
- استخلاص المبادئ والدروس والعبر والقيم والاتجاهات أي استنتاج المبادئ من الموقف التعليمي الذي تم تحليله.

3- تحليل النصوص: ويتم من خلال:

اعتبار النص الاصلي مصدر للتعلم ونقد النص وتحليله من حيث مدلولات بعض الالفاظ والتراكيب ومناقشة بقية الالفاظ والتراكيب الجديدة والتوصل إلى معانيها ، ومن ثم تحليل النص وذلك من خلال التوصل إلى استنتاجات ما في النص من حقائق ومفاهيم ومبادئ وافكار ويمكن للمتعلمين من الربط بين الافكار والدروس والعبر والاجزاء من النص التي توحي بها ليتعودوا الاستنتاج من النصوص معتمدين على قدراتهم ونشاطاتهم الجدية.

4- التحليل غير المألوف: ويتم عن طريق:

توضيح أوجه الشبه والاختلاف وتحديد الخصائص المتواجدة وغير المتواجدة وهذا يتم من خلال:

- التحليل.
- التتابع.
- التقارب.
- التسلسل.

ويتم من خلال الموازنة والربط في النية المعرفية على استكشاف الموضوع غير المألوف مما يساعد المتعلمين على خلق وتركيب شيء جديد او ابتكار شيء جديد غير مألوف. (العجرش 2013)

استراتيجية التدريس في ضوء اسئلة التحليل والتركيب

تعتبر اسئلة التحليل من المستويات الثلاث العليا حسب تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي، حيث المطلوب في نوعية اسئلة التحليل ان يقوم المتعلم في تجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية او فرعية وادراك ما بينها من علاقات او روابط مما يساعد على فهم واستيعاب بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة وتمثل نواتج التعلم في اسئلة التحليل مستويات عقلية أعلى مما هو عليه الحال في مستوى الفهم او مستوى التطبيق لأنه يتطلب ادراك اكثر عمقاً لكل من محتوى المواد التعليمية وبينها مما يساعد على الارتقاء بمستوى التفكير لدى المتعلمين.

واهم الافعال التي تستخدم في اسئلة التحليل فهي :

- **حلل**

مثال/ حلل العلاقة بين الفجوة الغذائية وزيادة السكان في العالم.

- فرق

مثال/ فرق بين الطقس والمناخ.

- قارن

مثال/ قارن بين الخرائط البشرية والخرائط الطبيعية.

مثال/ قارن بين الصخور الرسوبية والصخور النارية.

اما اسئلة التركيب

تمثل اسئلة التركيب اقرب اسئلة المجال المعرفي إلى القمة بعد اسئلة التقويم في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي حيث المطلوب من المتعلمين في هذه الاسئلة وضع اجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد او مضمون جديد من بناة افكارهم.

وهذه الاسئلة على العكس تماماً من اسئلة التحليل، فبينما يقوم المتعلم في اسئلة التحليل على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها واقسامها الدقيقة وادراك ما بينها من علاقات، فان اسئلة التركيب تعمل على تجميعها في ثوب جديد من صنع المتعلم وليس تقليداً لغيره وتركز نواتج التعلم في هذه الاسئلة على السلوك الابداعي المعرفي للمتعلم. **(سعادة 2003)**

ومن اهم الافعال التي يمكن للمدرس استخدامها في اسئلة التركيب منها:

- صمم

مثال/ صمم خطة تدريسية اجرائية وفق تقنيات المنحى المنظومي في تدريس الجغرافيا.

- أربط

مثال/ أربط بين وجود الاودية النهرية الخصبة وقيام حضارات عريقة.

- أقترح

مثال/ أقترح حلولاً واقعية للتلوث البيئي من عواد السارات في العراق.

- أكتب

مثال/ أكتب موضوعاً تعبيرياً يدور حول ايجابيات وسلبيات ظاهرة الاحتباس الحراري.

وبناءً على ذلك فأن مستوى الاسئلة التحليلية يقيس القدرة على تمييز الاجزاء المكونة لمشكلة او فكرة ما وأظهار العلاقات بينها، أما مستوى اسئلة التركيب تقيس القدرة على تركيب العناصر او الاشياء او الاجزاء معاً لتشكيل الحل وهي تشجيع التفكير التقاربي التي تدفع المتعلمين إلى تطبيق المعلومات وتحليلها ولكي يؤدي المتعلمين هذه المهمة بنجاح ، يجب أن تتوفر لديهم معرفة واسعة بأنواع المعلومات التقاربية في حل المشكلات كما تعد ذات فائدة في العمليات الاساسية التي تشمل على القياس والاتصال والمقارنة والتباين.

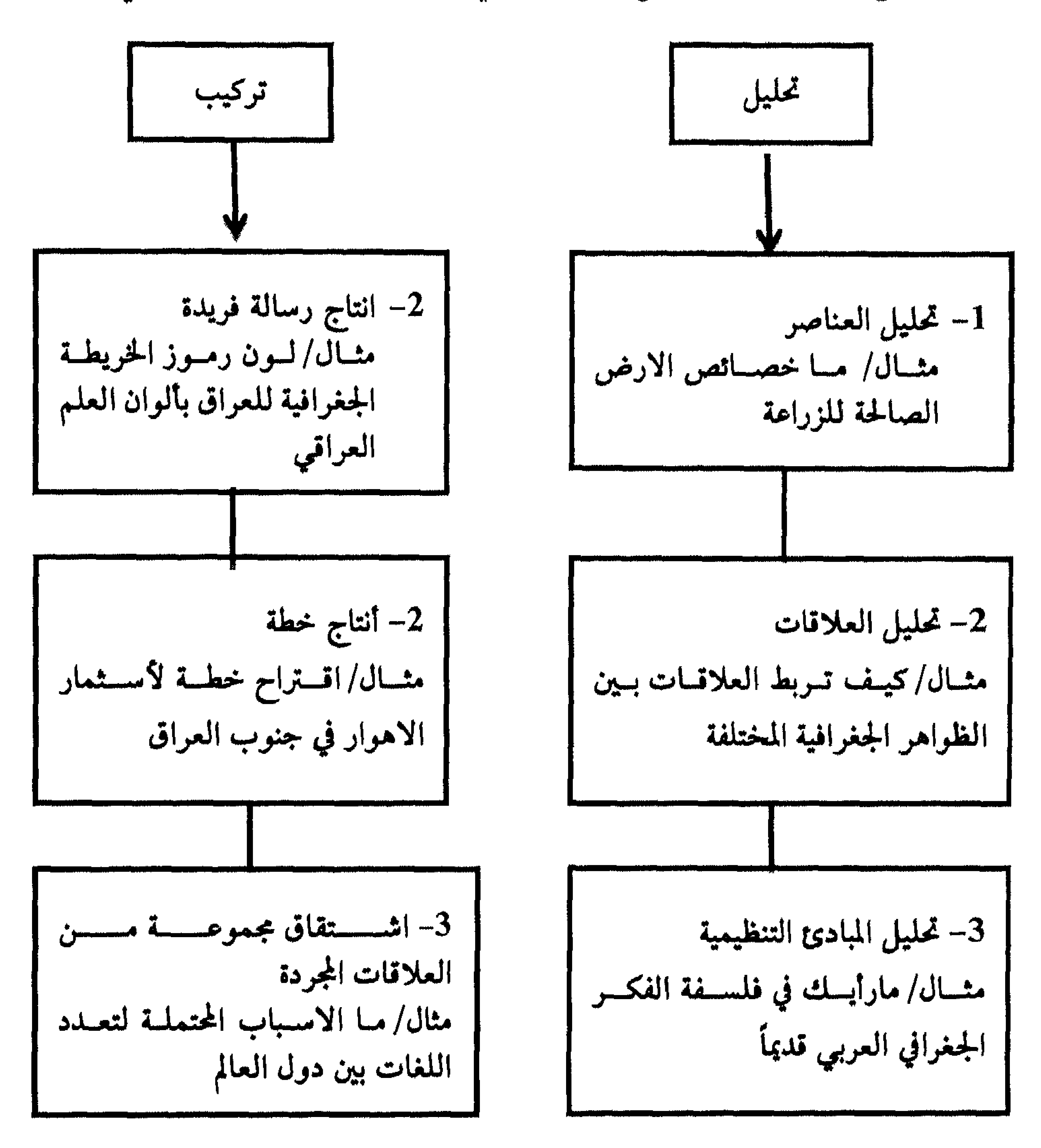
أما أسئلة التفكير التباعدي فهي الاسئلة المحفزة على التفكير لدى تراكيب المدرس او من المعلومات المسبقة ويشجعوا على التفكير بالاحتمالات القائمة على ربط الافكار الاصلية مع الافكار المعروفة لأعطاء أفكار او تفسيرات جديدة، التفكير التركيبي وتعزز الاسلوب الابداعي في حل المشكلات وعمليات العلم المتكاملة كالافتراض والتجريب.(**خطايبة 2008**)

ويمكن بيان هذه الاسئلة بناءً على نوع السؤال والمستوى كما يلي:

نوع السؤال	المستوى	نوع التفكير المتوقع
أسئلة مغلقة	منخفض	عمليات الذاكرة التقاربية، العمليات التقاربية
أسئلة مقترحة	مرتفع	عمليات التفكير التباعدي، عمليات التفكير التقويمي

مخطط (3) يمثل نوع الاسئلة في التفكير

ويمكن بيان اسئلة التحليل والتركيب في ضوء المخطط (4) وكما يلي:



استراتيجية التدريس البنائية في الجغرافيا

ان عملية التعليم والتعلم تكون فعالة إذا ما شعر المتعلم أنه ذو معنى فضلاً عن إذا كان الغرض من التعلم هو تعديل السلوك فأن التعلم ذا المعنى يعد

الاساس في تعديل السلوك وهو في ذلك يتقدم على التعلم الاستظهاري القائم على الحفظ الذي لا يسهم في تعديل السلوك ولكي يكون التعلم ذا معنى يقتضي أمرين هما:

أولاً: أن تكون المعلومة المقدمة للمتعلم مرتبة ترتيباً منطقياً.

ثانياً: أن يعطي المتعلم فرصة، وتهيأ له الظروف الملائمة لربط المعلومة الجديدة بالبنية المعرفية ربطاً جوهرياً غير قسري فينتج عن ذلك الربط تعديل وتغيير البنية المعرفية للمتعلم فضلاً عن تمكن الفرد المتعلم من الاحتفاظ بمعظم المعلومات التي سبق تعلمها. **(عطية 2008)**

ودراسة المتعلم وطبيعة وعلاقاته وتفاعلاته في السياق الاجتماعي الذي ينتمي اليه، والتي تنعكس على اهداف التدريس والمنهج ومحتواه وتحديد العلاقة بين المحتوى واستراتيجيات التدريس وتكتيكات التدريس وغير ذلك من مقومات العملية التعليمية سواء في مستوى القرارات الاستراتيجية ام في مستوى القرارات التكتيكية، إذ أن ما يقوم به المدرس من تدريس قد يقوم بالقاء ثم يوجه إلى المتعلمين سؤلاً يؤدي إلى مناقشة مشكلة او جهة نظر أزاء موضوع معين، فالمدرس حينما يستخدم الالقاء معظم الوقت المتاح لخبرة ما ويستخدم السؤال الشفهي للمناقشة بعض الوقت يطلق على المناقشة مصطلح (تكتيك الدرس) والعكس صحيح، فأذا استخدم المدرس المناقشة معظم الوقت والالقاء بعض الوقت تصبح الحالة الاولى استراتيجية التدريس والحالة الثانية (تكتيك التدريس).

حيث ان المدرس في اختياره الاستراتيجية أو تكتيك التدريس لابد ان يكون على وعي منذ البداية بأن هذا رفضاً أو تفصيلاً لواحدة عن الاخرى ويعد

أمراً محكوماً بطبيعة المحتوى والمادة الدراسية والنموذج الذي استخدم في بناء المنهج الذي يقوم بتنظيم خبراته على نحو معين. **(اللقاني 1995)**.

ان الاستراتيجية البنائية للتدريس تقوم على اساس ان سلوك افرد المتعلم محكوم ببنائه المعرفي، وان ما لدى المتعلم من معرفة سابقة يؤثر بشكل كبير على ما يمكن ان يضاف اليه من تعلم او معرفة جديدة وان ما يتعلمه الفرد يتأسس على ما يعرفه فعلاً، وان افضل اسلوب لتحصيل المعلومات الجديدة تكون بأستيعاب المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة بحيث تكون جزءاً من البناء المعرفي فيتكون عنها (البناء الثانوي) الذي يكون بربط المعرفة الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية للمتعلم والذي يجعل من الظواهر الجغرافية المتنوعة مصدراً لها ان هذه الاستراتيجية تتطلب اتخاذ الاجراء وتوفير المناخ وتهيئة الفرص اللازمة لاستدعاء المعلومات السابقة وأداك ما بينها من علاقات وصلات فضلاً عن تكوين روابط قوية تؤسس لدمج المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة وتعديل ما يظهر بحاجة إلى التعديل للمعلومات او المعتقدات السابقة.

(عطية 2009)

وان المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتبناها تنظيم في بنى معرفية تزود بأساس لمستوى تفكيري اعلى، تفترض هذه البنى المعرفية ان الشكل او المحتوى لكل المعرفة الجديدة يشكل بطريقة ما بواسطة خبراتنا السابقة، إذ أن جمعنا الفردي للبنى المعرفية الموجودة تتضمن تخزين المعرفة السابقة التي نحضرها مع كل مهمة تعلم في عملية التدريس. **(الحيلة 2009)**

فعند تدريس جغرافية العراق يختلف عند تدريس جغرافية الوطن العربي من حيث الاستراتيجية في عرض المعلومات والحقائق والمفاهيم وتحليلها

واستقصاء أثرها فضلاً عن الوسائل والتقنيات الجغرافية المستخدمة من حيث الخرائط لجغرافية العراق والوطن العربي سواء كانت للظواهر الطبيعية أم الظواهر البشرية يتطلب حصول المتعلمين على معلومات وحقائق وافكار سابقة ليتسنى ربطها ودمجها في معلوماتهم وافكارهم الجديدة لذلك فأن البناء المعرفي الاس الذي يجب ان يمتلكه المتعلم من تفعيل الموضوعات الجغرافية ليكون قادراً على اكتساب المعلومات والقيم والاتجاهات الايجابية من دراسة الجغرافيا بمختلف موضوعاتها المتشعبة مما يولد معرفة واسعة وبناء حقيقي في ما يقتضيه المتعلم من حل للمشكلات والوقائع والاحداث التي قد تحصل في حياته المدرسية واليومية.

الاهمية التربوية للاستراتيجية البنائية في التدريس

1- التعلم يكون فعالاً لدى المتعلم عندما يكون ذو معنى.
2- ان افضل طريقة لتحصيل المعلومات الجديدة تكون بأستيعاب المعلومات الجديدة وتمثيلها ودمجها بالمعلومات السابقة بحيث تكون جزء من البناء المعرفي.
3- تساعد المتعلمين على الارتقاء بمستوى التفكير.
4- تنمي القدرة لدى المتعلمين على الاستقلال في الاختيار والعمل .
5- تشجيع المتعلمين على التحليل والتنبؤ في الموقف التعليمي.
6- تكيف الانشطة والخبرات التعليمية التي يتضمنها المحتوى التعليمي.
7- تشجيع المتعلمين على تدفق الافكار بشكل مستمر.
8- تساعد المتعلمين من خلال البنية المعرفية على مقاومة التغيير بشكل كبير.
9- تساعد المتعلمين على تعديل المفاهيم الخاطئة وتعديلها وتصحيحها.

10- تساعد المتعلمين على استقصاء المعرفة بنشاطهم الخاص والاعتماد على التعلم الذاتي.

11- تعمل على التركيز على فهم واستيعاب المتعلمين للمعرفة وليس إلى السلوكيات الظاهرة.

مميزات الاستراتيجية البنائية في التدريس

تتميز الاستراتيجية البنائية بميزات كثيرة في التدريس منها

1- تنمي القدرة لدى المتعلمين على الاستقلال في الاختيار والعمل.

2- إذا كان هناك تعارض بين الخبرة السابقة والمعرفة الجديدة فأن هذه الاستراتيجية تمكن من تعديلة عن طريق تزويد الطالب بمجموعة من المعلومات التي تساعد على اعادة تنظيم بنيته المعرفية.

3- توفر الغرض المناسبة للطلبة للتفكير في اثناء عملية التعلم.

4- تشجيع الطلبة على التحليل والتنبؤ بما يجري في الموقف التعليمي.

5- تكييف الانشطة والخبرات التي يتضمنها المستوى التعليمي لتتلائم واستجابات الطلاب وميولهم.

6- تشجيع على تدفق المعلومات والافكار لدى الطلبة بشكل مستمر.

الاسس التي تقوم عليها الاستراتيجية البنائية في التدريس

تستند هذه الاستراتيجية إلى مجموعة من الاسس منها:

1- أن التعلم البنائي عمل بنائي نشط مستمر يوجهه هدف معين.

2- ان عملية التعلم تتضمن اعادة المتعلم بناء معرفته عن طريق تفاعله مع مادة التعلم ومعرفته السابقة لإيجاد روابط قوية بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة.

3- ان التدريس الفعال يعتمد بشكل كبير على مدى تهيئة الفرص الملائمة التي تمكن المتعلم من أداء دوره الايجابي في عمليات بناء المعنى.

4- للتفاعل المشترك بين المتعلمين وبين المتعلمين والمعلم دور في عملية التعلم.

5- التشديد على الطرائق والاساليب التدريسية التي تزيد من فرص المشاركة الايجابية للطلاب ومن تلك الطرائق (المناقشة، الاستجواب، حل المشكلات، العصف الذهني).

6- التشديد على اساليب تدريس تنمي القدرة على التفاعل الاجتماعي كما هو الحال في التعليم التعاوني.

7- سد الفجوات في البنى المعرفية لدى الطلاب بأستخدام المنظمات المتقدمة والمتشابهات والمتناقصات في التدريس.

8- ان المتعلم الذي يتفاعل مع محتوى التعلم يمكنه اعادة بنائه المعرفي ودمج التعلم الجديد بالتعلم السابق. **(عطية 2009)**

نموذج جون زاهوريك البنائي John A Zahoric

يتكون نوذج جون زاهوريك من الخطوات الآتية:

1- تنشيط المعلومات:

وتتمثل بالمعرفة السابقة عند تعلم (شرح) موضوع جديد لأنها تمثل المحك الذي عليه تختبر المعلومات الجديدة.

2- أكتساب المعلومات.

ان اكتساب المعلومات تحتاج إلى ان تتم ككل وليست كأجزاء.

3- فهم المعلومات.

يحتاج الطلبة إلى اكتشاف وفحص دقيق لكل الفروق الدقيقة المحتملة للمعلومات الجديدة، ويحتاجون لمشاركة تراكيبهم المنبثقة مع الاخرين الذين يستطيعون فقدها، وبهذه الوسيلة يساعدون المتعلمين على صقل تلك التراكيب.

4- استخدام المعلومات.

يحتاج الطلبة إلى فرصة لأمتداد وصقل تراكيبهم المعرفية بأستخدامها.

5- التفكير بالمعلومات.

لو كانت المعلومات مفهومة ومستخدمة لأبعد مدى في المدرسة وخارجها فأن الطلبة يحتاجون إلى استخدام قرائن لها وهذا يتطلب تفكيراً. (**العجرش 2013**).

مبادئ التفكير البنائي في التدريس

ان تحليل الادب البحثي والنظريات المتعلقة بالمنظومة البنائية في التدريس يشير إلى خمسة مبادئ كبرى تشكل التفكير البنائي:

المبدأ الاول: البناء الفعال للمعنى

من الامور الجوهرية في البنائية ان المعنى يبنى بطريقة فعالة من المتعلمين انفسهم، بحيث يقوم جميع الافراد بتنظيم خبراتهم في ابنية معرفية تدعى (مخططات عقلية- سكيماتا) تتكيف مع التطور العقلي للفرد والخبرات او المفاهيم التي يتعامل معها الفرد لأول مرة.

المبدأ الثاني: التأثيرات الاجتماعية للبناية.

ويشير هذا المبدأ إلى ان التعلم يتم في مواقف اجتماعية حقيقية ذات معنى

وهي بذلك توكد دور الاخرين في عملية التعلم، وتؤكد البنائية هنا ان التفكير البنائي يتشكل لدى الفرد عندما يتمكن من بناء المعاني الخاصة به نتيجة التفاعل بين المعرفة والمعتقدات الموجودة لديه والافكار الجديدة.

المبدأ الثالث : البنائية الحقيقية والخبرة.

يشير هذا المبدأ بفكرة ان لدى الفرد تساعده في تنظيم عالم الخبرات والحقائق وليس بالضرورة ان يتفق هذا العالم مع ما هو موجود بالواقع ، لذا فالحقيقة هي تعبير عن مدى قبولها لفترة طويلة.

المبدأ الرابع: اهمية الاعمال الموجهة ذاتياً.

ويشير هذا المبدأ إلى ان التعلم والتطور نتيجة للأعمال الموجهة ذاتياً من الفرد وهذا يعني ان الافراد يمتلكون القدرات التي تمكنهم من ضبط تفكيرهم ومشاعرهم ودوافعهم واعمالهم.

المبدأ الخامس: دور العمليات العقلية.

ويشير هذا المبدأ إلى قدرة الافراد على حل مشكلات معقدة وذلك بتحديد المهارات والمعلومات الملائمة للحل ومساعدتهم على اكتشاف الحاجة إلى المزيد من التعلم حول هذه المشكلات. (**خطايبة 2008**)

نتاجات الاستراتيجية البنائية في التدريس

تعد الاستراتيجية البنائية من اهم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تلقى رواجاً واسعاً واهتماماً متزايداً في الفكر التربوي والتدريسي المعاصر، ومن أبرز نتاجاتها ما يلي:

1- النظرية البنائية تنادي بفكرة التدريس من اجل الفهم، واعتماد الطالب مركزاً للعملية التعليمية، اي ان التدريس البنائي مبني على مبدأ ان الطالب متعلم نشط وايجابي، أما المعلم فهو مدرب وقائد لعمليات التعلم.

2- النظرية البنائية تنظر إلى التعلم بأنها عملية بناء مستمر ونشطة ومعرفية، وعملية تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، فالفرد يبني معرفته بنفسه وليس وعاء فارغ تسكب فيه المعرفة حسب الادارة (وهنا يشبه البنائيون المتعلم في عملية بنائه للمعرفة بالنبات الذي يصنع غذاءه بنفسه).

3- النظرية البنائية تدعو إلى استخدام العقل والافكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة، ويحدث التعلم حين تعدل الافكار التي بحوزة المتعلم، أو تضاف اليه معلومات جديدة، اوبإعادة تنظيم ما هو موجود من افكار لديه.

4- النظرية البنائية ترى ان المعرفة تبنى بنشاط المتعلمين انفسهم من خلال تكامل المعلومات والخبرات الجديدة مع فهمهم السابق (المعلومات السابقة) ليصبح التعلم ذو معنى بالنسبة للمتعلم.

5- النظرية البنائية ترى ان البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، لذلك اهتم المنحنى البنائي في التدريس بالمفاهيم الخاطئة وضرورة تعديلها وتصحيحها قبل واثناء عمليات التعليم والتعلم **(العجرش 2013)**.

مقترحات الاستراتيجية البنائية في التدريس

تقترح الاستراتيجية البنائثية ثلاثة مقترحات اساسية وصريحة حول ممارسات التعليم والتدريس هي:

1- يهدف التعليم إلى فهم الطلبة للمعرفة وتركيزها وليس إلى السلوكيات الظاهر، اي تركز على العمليات المفاهيمية.

2- المعرفة شبكة من الابنية المفاهيمية وبالتالي لا يمكن ان تنتقل باستخدام الكلمات لانها يجب ان تكون مبنية في داخل عقل المتعلم الفرد.

3- التعليم هو نشاط أجتماعي يتضمن طلابا ينوي المعلم أن يؤثر فيهم وبالمقابل فأن التعلم نشاط خاص يأخذ مكانة في عقل الطالب، وحتى يقود التعليم إلى التعلم، فعلى المعلم ان يمتلك فكرة عن الافكار التي يحملها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلم وعن طريق كيفية ربط هذه الافكار مع بعضها بعضا.

(خطايبة 2008)

نموذج التحليل البنائي

قدم هذا النموذج أبلتون، وقد حاول من خلاله ان يوجد السقالات المعرفية بين النظير والممارسة وبخاصة بين الطلاب والمعلين وبين الطلاب أنفسهم مما يجعل هذا النموذج فعالا في التدريس البنائي ويقوم هذا النموذج على اربع مراحل هي:

1- فرز الافكار التي بحوزة المتعلم :

ويمثل ذلك نقطة البدء في الفكر البنائي، حيث يتم الكشف عن خبرات المتعلم السابقة ومشارعة وذلك من خلال خرائط المفاهيم او المقابلات

الشخصية، ثم تنظم تلك الخبرات في صورة افكار ومفاهم او منظومات معرفية تستخدم في تفسير حدث يقدم لذلك المتعلم.

2- معالجة المعلومات :

يحاول المتعلم من خلال ما بذاكرته عن الحدث ومن خلال تحليله للنظام الملاحظة حول الحدث، ان يحدد افضل تفسير ملائم عنه يمكن ان يستخدمه في بناء معنى حول المعلومات الجديدة

3- لتنقيب عن المعلومات :

بعض الطلبة قد لا يقدرون على تقديم الاجابات بصورة كاملة، حيث يكونون تحت سيطرة تامة من المدرس، ولكن قد تؤدي تلميحات المدرس لهم إلى تقديم قطع او نتف من المعلومات، كما يمكن بتشجيع المدرس لهم ان يعبر واشط الامان ويتوصلوا للاجابة اذ تمثل تلك المساعدات التي يقدهما المدرس " سقالة scala " كما عبر عن ذلك برونر وفيجوتسكي.

4- السياق المجتمعي:

تمثل " السقالات" بين المعلم والطالب السياق المجتمعي للدروس وتتخذ اشكالا عدة منها تلميحات المعلم اللفضية او غير اللفضية او استخدام الافكار المماثلة في الذاكرة او عبر ملاحظة مظاهر الموقف التعليمي. **(العجرش 2013)**

مقارنة بين الطريقة التقليدية والطريقة البنائية في التدريس

من حيث:

اولا: المنهاج

1- يقدم من الجزء إلى الكل ويجري التشديد على المهارات الاساسية في

الطبقة التقليدية، بينما يقدم من الكل إلى الجزء ويجري التأكيد على المفاهيم الكبيرة ومهارات التفكير في الطريقة البنائية.

2- المنهاج ثابت بينما في الطريقة البنائية يكون مستجيب لاسئلة الطلاب واهتماماتهم.

3- الاعتماد على الكتب المدرسية وكتب النشاط العملي، بينما في الطريقة البنائية يعتمد بشكل كبير على المصادر الاولية كالمعطيات والمواد التي يجري التعامل معها.

ثانيا: دور الطلاب

1- في الطريقة التقليدية يكون الطلاب عبارة عن الواح فارغة يكتب المعلم المعلومات عليها، بينما في الطريقة البنائية يكون الطلاب مفكرون يشكلون نظريات عن العالم.

2- يعمل الطالب بمفردة في الطريقة التقليدية، بينما العمل في مجموعات يتم في الطريقة البنائية.

ثالثا: دور المدرس

1- يسلك المدرس عموما نمطا تلقينيا ينقل المعلومات إلى الطلاب في الطريقة التقليدية، بينما يتصرف المدرس بشكل عام بطريقة تفاعلية ويجعل محيط التعلم ملائما للطلاب في الطريقة البنائية.

2- يبحث المدرس عن الجواب الصحيح لكي يثبت تعلم الطالب في الطريقة التقليدية بينما يبحث المدرس عن وجهات نظر الطلاب لكي يستوعب مفاهيمه الحالية لاستخدامها في دروس لاحقه في الطريقة البنائية.

رابعا: التقويم

1- يجري التقويم بشكل منفصل عن التدريس وغالبا ما يجري كليا من خلال الاختبار في الطريقة التقليدية، بينما يحدث التفاعل مع التدريس من خلال مراقبة المدرس والطلاب وهم يعملون او يقيمون المعارض او يتقلدون المناصب في الطريقة البنائية (خطابيه 2008).

طريقة الاكتشاف

مفهوم الاكتشاف واساليب تدريسه

يمكن بيان مفهوم الاكتشاف كطريقة واسلوب تدريسي بمفاهيم متعددة تنبثق من طبيعة عمل الباحثون وحقيقة ذلك العلم الذي يمثل الاكتشاف فيه جانبا مهما من جوانب العلوم المختلفة ومنها علم الجغرافيا ومعالم تدريسها.

فقد بين جلاسير Glaser ان مفهوم الاكتشاف هو تدريس ارتباط او مفهوم او قاعدة ما بطريقة تتضمن اكتشاف المتعلم لهذا الارتباط او المفهوم او القاعدة.

أما روثن worthen فقد قال ان الاكتشاف هو:

الطريقة التي تتم فيها تأجيل الصياغة اللفضية للمفهوم او التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التي تتم من خلال تدريس المفهوم او التعميم.(ابو شريخ 2010).

وهناك عدة اساليب في التدريس والتعلم بالاكتشاف بحسب مقدار التوجه الذي يقدمه المدرس للطبة هي:

اولا: الاكتشاف الموجه:

وفيه يزود الطلبة بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة ويشترط ان يدرك الطلبة الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا النوع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانيا: الاكتشاف شبة الموجه:

ويتم فيه تقديم المشكلة للطلبة من قبل المدرس وبعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيدة ولا يحرمة من فرص النشاط العلمي والعقلي.

ثالثا: الاكتشاف الحر:

وهو ارقى انواع الاكتشاف، و يجوز ان يخوض به الطلبة الا بعد ان يكونوا قد مارسو النوعين السابقين الاكتشاف الموجه والاكتشاف شبه الموجه، ويتم فيه مواجه مشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها (بدير 2008).

رابعا: الاكتشاف بالاستقراء

يمكن للطلبة ان يكتشفوا الحقائق من خلال تزويدهم بالبيانات اللازمه لاكتشافهم ثم تكليفهم بصياغة ملاحظاتهم ومشاهداتهم بعد تحليلها وتفسيرها للتوصل من خلالها إلى التعميمات المناسبة بعد قيامهم بمعالجة عدد كاف من الحالات الفردية التي تمثل هذا التعميم وفي مختلف الظروف المتشابهة.

خامسا: الاكتشاف بالاستنباط الاستدلالي:

إذ يبدا الطلبة بمجموعة من التعميمات معروفة لديهم وذات صلة بالتعميم

المراد اكتشافه، فمن خلاله يبدأ البحث عن أمثلة تطبيقية تدعم التعميم المكتشف وتدلل على صحته. (أبو شريخ 2010).

ويجب على المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل عند التخطيط للتدريس بطريقة الاكتشاف وهذه العوامل هي:

1- أن يكون الدرس واضحا في ذهن المدرس.

2- أن يدرك المدرس طبيعة التعميم المراد تدريسيه.

3- عند أتباع الاسلوب الاستقرائي فيجب أختيار الامثلة التعليمية.

4- يجب على المدرس أن يساعد طلابه لكي يتحققوا من صحة الاكتشاف الذي توصلوا اليه بالبرهان والادلة الدامغة.

5- عند أتباع الاسلوب الاستقرائي يجب على المدرس صياغة التعميم لفضيا في مرحلة متأخرة. (عفانة والخزندار 2009).

مميزات طريقة التدريس بالاكتشاف

1- تعمل على زيادة الفاعلية الذهنية للطلبة نظرا لأنه يقتضي منهم الاشتراك الفعلي في التعلم وبهذا يتيح لعقلة الفرصة للتعلم والنمو.

2- يعرف الطلبة بقدراتهم الخاصة وذلك من خلال مشاركتهم في الانشطة الكشفية وممارستهم لعمليات التفكير الامر الذي يشرع بقدرتهم على التفكير ويحفزهم على اداء المزيد من الاعمال كلما أتيحت لهم الفرصة في ذلك.

3- يزيد من مستوى الطموح لدى الطلبة ، ذلك أن الخبرات التي يتيحها هذا الاسلوب للطلبة يضمن تفكيرا ذاتيا مستقلا يؤدي إلى التوصل إلى طرق ومعلومات جديدة.

4- ينمي القدرات الكامنة للطلبة المتمثلة بالمواهب وهذا يسهم في الابتكار.

5- يجعل من الطلبة محورا لعملية المتعلم والاشتراك في انواع الانشطة التعليمية التي تسهم في ايجاد افراد يؤدون وظيفتهم بصورة جيدة فضلا عن تعلمهم التوجيه الذاتي والحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية.

6- يعتمد على موضوعات متعلقة البيئة بحيث يحفز الطلبة على الاستقصاء المنتج والمشاركة في عملية التعلم.

7- يتم التدريس من أجل اكساب الطلبة مهارات عمليات العلم بحيث تكون متناسقة مع مستوى نموها. (خطايبة 2008).

معوقات استعمال التعلم بالاكتشاف

1- يحتاج إلى وقت طويل.

2- أفتقاد المدرس المدرب.

3- لا يستعم في كل المواقف ولا كل الموضوعات الدراسية.

4- أعداد المناهج التعليمية باساليب لا تشجع على الاكتشاف.

5- لا يستطيع الطلبة في بداية تعلمهم اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.

خطوات التعلم بطريقة الاكتشاف

اولا: خطوة التفكير المنطقي العصبي.

ثانيا: خطوة الانتباه إلى الظواهر واشياء اخرى في الموقف التعليمي.

ثالثا: خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار تثير العواطف وتهزها المتمثلة بالحدس.

رابعا: خطوة الفحص لنتائج الومضة الفجائية من الاستبصار اي التأكد من الحدس.

اهداف التعلم بطريقة الاكتشاف

1- يتعلم الطلبة من خلال أندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والانشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة بانفسهم.

2- ينمي عند الطلبة أتجاهات واستراتيجيات تدريبية تستعمل في حل المشكلات والاستقصاء والبحث.

3- تساعد دروس الاكتشاف على زيادة قدرة الطلبة على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.

4- يساعد على تخزين المعلومات بطريقة تجهلة سهل على الطلبة واسترجاعها بسهولة وقت ما يشاء.

5- يساعد على الشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.

6- يسهم في زيادة قدرة الطلبة على التفكير. (بدير 2008)

دور المدرس في طريقة الاكتشاف

على الرغم من ارتكاز طريقة الاكتشاف في التعلم على الطلبة الا ان للمدرس دور يساهم من خلاله في تعزيز تعلم الطلبة بهذه الطريقة وذلك من خلال ما يلي:

1- عرض المدرس العينات من واقع الحياة التعليمية تثير تفكير الطلبة للبحث عن مصادرها وكشف خفايا أسرارها.

2- عرض صور خرائط ورسومات على الطلبة مع اعطائهم بعض

الارشادات الضرورية للتعامل مع مفاتيح هذه الرسومات والخرائط مثل (مقياس الرسم والاحداثيات والالوان ودلالات التضاريس المتضمنة فيها والنصوص التاريخية).

3- إثارة تفكير الطلبة قبل التعلم بطريقة الاكتشاف، بتوجيه اسئلة وتكرارها على أسماعهم للأهتمام بها وإثارة أهتمامهم للبحث والاكتشاف لتحقيق ذلك الهدف.

4- تنمية روح المبادرة والاكتشاف في نفوس الطلبة من خلال مشاركتهم بعمليات استكشافية، او نقل خبراته وتجاربه السابقة للطلبة للأفادة منها والاقتداء بها.

5- المدرس يشحذ الهمم المتباطئة لمواصلة السعي بهمة ونشاط ومعالجته المستمرة لنقاط الضعف المستعصية على بعض الطلبة عند يأسهم وظهور عجزهم.

6- إثارة التفاعل والدافعية بين الطلبة. **(ابو شريخ 2010)**

طريقة المشروع

مفهوم طريقة المشروع وخطواتها

لقد تبلورت طريقة المشروع من قبل (كلباترك) على أنها:

نشاط هادف وتصاحبه حماسة نابعة من الفرد ويجري في محيط أجتماعي على أن يكون هذا العمل أو النشاط متصلا بحياة الطالب وحاجات المجتمع.

(مخلف وربيع 2009)

وهي صورة تطبيقية لـرأي استاذة (جـون ديـوي) تقـوم علـى القواعـد والاعتبارات الاتية:

1- وجود مشكلة او مشكلات علمية من الحياة نفسها وتنبع من ميول الطلبة ويشعرون بها وتضمها أمام الطلبة لتتحدى تفكيرهم.

2- يشرع الطلبة في حلها بطريقة عملية وتطبيقها.

3- يأتي التعليم عرضا أثناء حل هذه المشكلة.

(الكلزة ومختار 1985)

وتمر طريقة المشروع وفقا للخطوات الاتية:

اولا: خطوة اختيار المشروع التي تتم من قبل الطلبة في ضوء ميولهم ورغباتهم والحوار والمناقشة بين الطلبة والمدرس لتوضيح أهمية المشـروع واهدافـة ومدى توفر مستلزمات تنفيذة وكيفية توفيرها.

ثانيا: خطوة وضع خطة المشروع التي يقـوم الطلبـة مـن خلالهـا وضـع خطـة بمشاركة المدرس الذي يقوم بـدورة في مناقشـة الطلبـة بجوانـب المشـروع ومراحلة وتنفيذة وتحديد أدوار الطلبة بشكل مجموعات.

ثالثا: خطوة تنفيذ خطة المشروع وهذه الخطوة تعد الفرصة الحقيقية لاكسـاب الطلبة الخبرات الواقعية والمهارية التي يهـدف اليهـا المشـروع مـن خـلال الادوار الفردية والجماعية الموكلة للطلبة اثناء تنفيذ المشروع.

رابعا: خطوة تقويم المشروع وهي الخطـوة الاخيرة في المشـروع حيـث يقـوم الطلبة بمشاركة مدرس المادة بمناقشة ما تم عملة والحكم على المشروع من خلال النتائج التي تم التوصل اليها. **(الزبيدي 2010)**

دور المدرس في طريقة المشروع

1- القدرة على التحليل حاجات الطلبة التي تعكس اهتماماتهم.

2- التخيط الجيد للفعاليات التي تساعد على تحقيق حاجات الطلبة وحسن تنفيذها.

3- تهيئة البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة لدوافع التعلم لدى الطلبة.

دور الطلبة في طريقة المشروع

أن طريقة المشروع تؤكد على دور هام للطالب، فهو محور العملية التعليمية التعلمية، فهو من يختار المشروع ومن يضع خطة العمل وينفذها، فهي طريقة تعمل على تعميق دور الطالب كمشارك وليس كمتلقي وهذا يضمن اعداده الجيد للتفاعل مع الحياة كما أن ثقتنا بقدرة الطلبة على التميز والابداع في تنفيذ المشروع تقودنا للأعداد للطالب المبدع. (**طوالبة وزملائه 2011**).

والمشاريع تتخذ صورا فردية او جمعية ويتميز المشروع الفردي بقيام الطالب الواحد بعمل ما يسير فيه حتى النهاية، اما المشروع الجمعي يتخذ نشاطا اجتماعيا لأنه يقوم على الروابط القوية الاجتماعية بين الطلبة ويدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم

مميزات طريقة المشروع

تمتاز طريقة المشروعات في التدريس بمميزات عديدة من اهمها:

1- تنمي طريقة المشروع مهارات التعلم الذاتي.

2- تحفز الطلبة على العمل والتدريب.

3- تغرس لدى الطلبة روح المسؤولية.

4- تجعل الطالب محور العملية التربوية.

5- تنمي لدى الطلبة قدرات ومهارات التحليل والربط والاستنتاج.

6- تساعد هذه الطريقة على ربط مواد المنهج الدراسي مع بعضها.

7- تساعد هذه الطريقة على ربط المدرسة بالمجتمع.

الصعوبات التي تواجه طريقة المشروع

1- صعوبات تتعلق بوجود فروق فردية وتأثيرها على مدى أنسجام وتوافق الطلبة.

2- صعوبات تتعلق بأختيار المشروع، اذ ان تباين أراء وافكار المدرسين والطلبة في أولوية المشاريع التي يمكن أختيارها.

3- صعوبات متعلقة بأدارة الصف او مجموعة المشروع في مراحل أختيار المشروع والتخطيط له وتنفيذه وتقويمه بسبب التباين والتناقص في أفكار و أراء ومواقف وميول الطلبة.

4- الصعوبات المتعلقة بمدى توفر الامكانات المالية ومدى التسهيلات التي تقدمها الادارة المدرسية في توفير اللوازم والمستلزمات التي يحتاجها المشروع. (خلف وربيع **2009**).

طريقة الاستقصاء

مفهوم الاستقصاء

هو الطريقة التي يواجه فيها المتعلم مشكلة في صورة موقف اي ظاهرة تتعارض مع فهمه وادراكه ويطلب منه العمل على حل هذه المشكلة بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة دون ان يتلقى اية توجيهات سابقة، ودون ان يكون لدية

معرفة سابقة بالنتائج اليت ينتهي اليها حل المشكلة و يستعمل المتعلم للوصول إلى حل المشكلة عملياته العقلية والمهارية والبحثية والعملية دون تدخل المدرس الا في حالات التوجيه. (سمارة والعديلي 2008)

أما مفهوم التدريس الاستقصائي

هو نشاط موجه من قبل المدرس يتيح للطلبة ممارسة عملية الاستقصاء بغية تحقيق أهداف معينة.

كما يوصف التدريس الاستقصائي بأنه احد مداخل او توجيهات أو منظورات التدريس ويسمى بالمدخل الاستقصائي، كما يوصف احيانا بانه احدى طرائق التدريس المسماة بالطريقة الاستقصائية.

لذا فأن عدم تمييز البعض بين مفهومي عملية الاستقصاء كما يمارسها الطلبة وبين التدريس الاستقصائي كنشاط يمارسه المدرسون، فبالرغم من ارتباط المفهومين الا ان التمييز بينهما وارد فعملية الاستقصاء عملية ذاتية تتم من قبل الطلبة في الفصول الدراسية وخارجها، في حين أن التدريس الاستقصائي نشاط موجه يقوم به المدرس في داخل الصف. (زيتون 2004).

خصائص التدريس بطريقة الاستقصاء

1- يقوم الاستقصاء اساسا على نشاط وعمل الطلبة، اما عمل المدرس فينحصر في توفير وتنظيم الامكانات والظروف التي تساعد الطلبة على ان يتعلمو بانفسهم وان يصلوا إلى حولو المشكلة التي يقومون باستقصائها.

2- ان خطوات التفكير العلمي في حل المشكلات هي اساس التقنية التي نستعملها في الاستقصاء كطريقة في التعليم والتعلم.

3- ان التعليم والتعلم من خلال الاستقصاء يمثل التدريس الاستقصائي لان الطلبة يستعملون أكثر من اسلوب ووسيلة لتحديد المشكلة وجمع الحقائق والمعلومات والبيانات ووضع الفرضيات المقترحة وتقويم الادلة.

4- نتيجة ان الاستقصاء طريقة من طرائق تعلم وتدريس الطلبة فان المدرس يدرك طبيعة عملية التعليم والتعلم، لذا فأن مدرس المادة سوف يكون لدية تصور عن العمليات العقلية التي يستعملها الطلبة المستقصين والتي يتطلبها الاستقصاء الناجح والفعال. **(الامين وزملائة 1990)**.

متى يحدث الاستقصاء

يحدث الاستقصاء عندما يواجة الطلبة مشكلة في صورة موقف غامض متغاير متناقض اي يتعارش مع فهم وادراك الطلبة، ويطلب منهم العمل على حل هذا الموقف المشكل بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة، وعلى الطلبة ان يفكروا في حلول ممكنة ويضعوا الفرضيات ويستعملوا مهارات بحثية، تجمع المعلومات والملاحظة والقياس والمقارنة والتصنيف ليصلوا إلى الحلول المطلوبة وعلى المدرس ان يتجنب التدخل حتى لا يحد من النشاط الفكري للطبة، ويمكن ان يقدم المساعدة والتوجيه والارشاد وعندما يطلب ذلك منه، اذ ان الاستقصاء عملية عقلية منظمة تظم نشاطات المدرس والطلبة لحل مشكلة تتحدى التفكير. **(الطيطي 2008)**

الاهداف العامة الطريقة الاستقصائية

1- ان يتعلم الطلبة مبادئ المنطق.

2- ان يفهم الطلبة القيام بالاستقصاء ذاتيا وبطرق واساليب مستمرة.

3- ان يفهم الطلبة العلاقات السببة التمثلة بالسبب والنتيجة.

4- ان يكشف الطلبة العلاقات بين المتغيرات التي تؤدي إلى تعميمات.

5- ان ينمي الطلبة المهارات العقلية للبحث عن المعلومات ومعالجتها.

6- ان يقدر الطلبة القيمة العالية لطريقة الاستقصاء كوسائل لعمل اكتشافات وحل المشكلات.

7- ان يتعلم ويفهم الطلبة اساليب البرهنة واجراءات حل المشكلات.

8- ان يحصل الطلبة على افضل فهم لطبيعة التعلم.

اما الاهداف التربوية للطريقة الاستقصائية فهي:

اولا: تدريس المفاهيم والحقائق والمهارات والمبادئ.

ثانيا: التعريف بالعمليات العامة المستعملة لحل المشكلات والاستقصاء في مجال تدريس المواد الاجتماعية. (سعد **1990**).

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

ان اهم خصائص طريقة التدريس بالاستقصاء هو انها تسير بخطوات متتابعة هي:

1- تحديد المشكلة: عند تحديد المشكلة لابد من استعمال خبرات الطلبة السابقة ويتم تحديد المشكلة عن طريق طرح سؤال او مجموعة من الاسئلة او طرح الافكار من معرفة ومعلومات الطلبة.

2- صياغة الفرضية وطرحها : ويتم من خلال تدقيق المعلومات والبيانات التي تم جمعها وتحديد العلاقات والظواهر والاسباب ومن ثم التوصل إلى الاستنتاج المطابق.

3- اختبار الفرضية: يتم اختيار الفرضية من خلال تجميع الادلة والبراهين

وتنظيم الادلة وترجمتها ومن ثم تحليل الادلة وبيان اوجه الشبه والاختلاف وتحديد التناقض والاتجاهات. (مخلف وربيع 2009)

وان الخطوات الرئيسية اللازمة في تدريس طريقة الاستقصاء تتم من خلال المراحل التالية:

اولا: التخطيط ويتم تنفيذها عبر المراحل الاتية:

- تحديد المشكلة بشكل واضح ودقيق.
- تحديد اسئلة او اهداف الدراسة.
- تحديد مصادر الدراسة كالاساليب والتقنيات والوسائل المستعملة في الدراسة.

ثانيا: الاجراءات: والهدف منها جمع المعلومات والبيانات من خلال مايلي:

- الكتب والدوريات والصحف والموسوعات العملية.
- الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالموضوع.
- اعداد الاستبانات او الاختبارات المقننة.
- اجراء المقابلات مع اصحاب العلاقة بالموضوع.
- رسم الخرائط او اعداد المجسمات.

ثالثا: المناقشة: وتتم المناقشة من خلال ما يلي:

- تصنيف المعلومات والبيانات التي تم جمعها وفق اسئلة الدراسة.
- عرض المعلومات والبيانات بطريقة منطقية وصياغتها باسلوب الباحث الخاص والمميز به.

- اجراء المقارنة بين الافكار والاراء التي تم جمعها من حيث الموافقة والاختلاف.
- مناقشة المعلومات والبيانات في ضوء اجابة اسئلة الدراسة عارضا الخرائط والرسومات والجداول البيانية.

رابعا: الخلاصة: وتتمثل الخلاصة بما يلي:

- استخلاص اهم الاستنتاجات من خلال عرض المعلومات والبيانات.
- تدعيم الاستنتاجات بالأدلة والبراهين الصحيحة. **(ابو شريخ 2010)**.

التدريس الاستقصائي

ان التدريس الاستقصائي طبق في الصف الدراسي في القرن العشرين في الولايات المتحدة الامريكية، اذ تم توظيفه في العديد من مشروعات تطوير تدريس المواد الاجتماعية، ومنذ ذلك الحين يعد واحدا من ابرز انواع التدريس المستعمل في تعليم وتدريس الطلبة.

ومن الخصائص التي ينفرد بها التدريس الاستقصائي ما يلي:

1- يستند إلى فلسفة تعليمية ترى ان تعلم الطلبة للمعرفة يكون ذا معنى من خلال مجموعة الانشطة التي توصله إلى اكتساب هذه المعرفة بنفسة، اي ان الطلبة طبقا لهذه الفلسفة يكونون منتجين للمعرفة وليس مستهلكين لها، فضلا عن مسؤليتهم عن تحقيق المعلومات وتكوين المفاهيم والفرضيات والعلاقات.

2- يستهدف التدريس الاستقصائي تنمية مهارات المتمثلة بالملاحظة والمقارنة والوصف والتصنيف والقياس والتفسير والتساؤل والتنبؤ وفرض

الفروض والتحكم في المتغيرات التجريبية لدى الطلبة واستعمالها في مواقف تعلم جديدة فضلا عن تنمية الاتجاهات والقيم العلمية.

3- يكون دور المدرس في التدريس الاستقصائي تسير التعلم وتوجيهه وتنظيم بيئة الصف وليس تلقين المعلومات.

4- تنظم الدروس في التدريس الاستقصائي في شكل انشطة تعلم كشفية مثل تحاور الطلبة حول سؤال مفتوح النهاية.

5- يؤكد التدريس الاستقصائي على الاسئلة وليس الاجابات بمعنى التأكيد لا يكون للحصول على الاجابة الصحيحة بقدر ما يكون على كيفية التوصل إلى هذه الاجابات.

6- يكون وقت التعلم مفتوحا نسبيا في التدريس الاستقصائي.

7- تنظم بيئة الصف في التدريس الاستقصائي بشكل يسمح بالنقاش وتبادل الافكار والمشاعر بحرية والتعاون بين الطلبة. **(زيتون 2004)**

متطلبات التدريس الاستقصائي

يتطلب التدريس بطريقة الاستقصاء ما يلي:

1- ضرورة ان يمتلك الطلبة المعلومات والبيانات والمفاهيم والمصطلحات والافتراضات التي تعينهم في مرحلة الاستقصاء والوصول إلى الحلول الصحيحة.

2- أن يمتلك المدرسين والطلبة أدوات ومهارات الاستقصاء.

3- أن يكون المستقصي شكاكاً ولا يقبل اية معلومات معرفة بدون تفحيص دقيق.

4- يجب ان يتصف الاستقصاء بالموضوعية بعيدا عن التحيز والقسر.

5- ينبغي ان يعرف الذي يقوم بالاستقصاء طبيعة المعرفة كونها تجريبية ومتغيرة.

6- أن تكون طريقة المستقصي في عوض الافكار والحلول مقنعة.

7- الاستقصاء يتطلب الصبر والتحمل. (مخلف وربيع 2009).

طريقة حل المشكلات

ان طريقة حل المشكلات عملية تربوية تسير وفق منهج علمي وتفكير منطقي يبدا هذا المنهج بتشخيص المشكلة او الموقف التعليمي وتحديد النتاجات وينتهي باختيار الحل الانسب الذي يعالج المشكلة ويحقق النتاجات.

وتهدف طريقة حل المشكلات إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار الطلبة تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي منطقي صحيح فضلا انها طريق إلى الابتكار والابداع فالطلبة من خلالها ينشطون عقليا ومهارياً، فهي المناخ المهيىء للتمتع بالتعلم، وهذا ما يجب أن يرسمه مدرس المواد الاجتماعية في تعامله مع طلبته.

ويمكن صياغة مفهوم طريقة حل المشكلات: بأنه مجموع الاجراءات التفصيلية التي يضعها المدرس او الطالب لتصور مستقبلي يعتقد انه حلا ناجحا من بين حلين او اكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم وللتعليم وفق خطوات علمية ومنطقية. **(أبو شريخ 2010)**

خطوات طريقة حل المشكلات

يتضمن التفكير العلمي السليم في حل المشكلات الخطوات الاتية:

اولا: الشعور بوجود مشكلة

اذ ان الشعور بالمشكلة الحقيقية من مستلزمات التفكير العلمي السليم الذي يساعد على اثارة انتباه الطلبة واستثارة تفكيرهم المتمكن بخبراته الواسعة وافكاره السديدة من اثارة افكار طلابه على ان تكون تلك المشكلات ملائمة لمستوى الطلبة العلمي ونضجهم العقلي ومرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم ومثال على ذلك مشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة.

او مشكلة الغذاء والجاعات السكانية في العالم او مشكلة التصحر او مشكلة ندرة الموارد المائية في الوطن العربي.

ثانيا: تحديد المشكلة:

يقصد بتحديد المشكلة بتحديد موضوع المشكلة ومعرفة ابعادها وخصائصها ومعرفة المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة كي يدرك الطلبة موضوع المشكلة ويحددوا مختلف جوانبها وأبعادها، والمشكلة يمكن أن تصاغ على شكل سؤال أو عدة اسئلة من الامثلة على ذلك.

- كيف يمكن معالجة مشكلة الهجرة من الريف إلى المدينة في العراق؟

ثالثا: جمع المعلومات والحقائق المتصلة بالمشكلة

ان عملية الاستدلال إلى حل المشكلة تستلزم الحصول على المعلومات والحقائق وادراك العلاقات بينهما، وللمدرس دور بارز وهام في أرشاد وتوجيه الطلبة بجوانب المشكلة ومناقشة ما توصلت الية المعلومات والحقائق وتنظيمها وتنسيقها فضلا عن نقد وتقويم المدرس للمعلومات والحقائق التي جاء بها الطلبة.

رابعا: التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة:

بعد جمع المعلومات والحقائق عن المشكلة وفهم الطلبة لطبيعة المشكلة وجوانبها وابعادها المختلفة يحاول الطلبة تحت توجيه واشراف المدرس إلى افتراض الحلول للمشكلة وافتراض الفرضيات والحكم على صحة فرضية من الفرضيات ودحض كل فرضية بالحقائق والادلة والبراهين العلمية قبل الحكم على مدى صلاحيتها كحلول للمشكلة موضوع البحث والدراسة.

خامسا: اختبار مدى صحة الفرضيات والحلول:

ويتمثل ذلك باعادة النظر بالفرضيات والحلول والتحقق من مدى صحتها وقبول الحلول او الحل الصحيح الذي تسنده الادلة والبراهين العلمية الكافية، وتثبيت صحته كحل للمشكلة ثم تطبيق او تعميم هذا الحل على مشكلات ومواقف للتعرف على الجوانب التي صدق عليها هذا الحل والجوانب التي لا تنطبق عليه الحلول وفق الفرضيات. **(الامين وزملائه 1990)**.

الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار مشكلة ما:

عند اختيار مشكلة ما لجعلها محورا يقوم على طرائق التدريس او المنهج لابد من مراعاة الشروط الاتية:

1- ان تنبع المشكلة من الطلبة حتى نتأكد من أرتباطها بحاجاتهم ودوافعهم وعندها يستطيع المدرس ان يوجه الموقف التعليمي بحيث يقود الطلبة إلى الاحساس بضرورة بحث مشكلة معينة.

2- أن تكون المشكلة المطروحة للبحث والدراسة مناسبة لمستوى نمو الطلبة.

3- أن تشمل المشكلة على خبرات لما فيه في نمو الطلبة تقيمه تذوق الجمال او التفكير المنطقي وغيرها من جوانب القيم التربوية.

4- أن يكون في معالجة المشكلة مجال لممارسة الطريقة العلمية المنطقية في حل المشكلات في مختلف ميادين الحياة.

5- أن تتيح معالجة المشكلة فرص التصميم أو التخطيط المشترك بين افراد الصف الدراسي وبين المدرسين وبين الطلبة بعضهم وكذلك بين المدرسين.

6- أن تكون في المشكلة فرص لربط المعلومات وتكاملها عن طريق استعمال الموضوعات الدراسية المختلفة حول المشكلة.

7- أن تتيح المشكلة فرصا للرجوع إلى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والشخصيات التي تكون مصدرا في الموضوع.

8- أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات اخرى تحتاج إلى دراسات اخرى وتنتج المشكلة افاقا متزايدة النمو.

(سعد 1990)

جوانب القصور في طريقة حل المشكلات

اولا: تستلزم جهدا كبيرا من المدرس في صياغة المشكلة واعدادها.

ثانيا: تتطلب اتصاف كل من المدرس والطالب بخصائص معينة مثل حب الاستصلاع والعمل بمثابرة لساعات طويلة والتساؤل والمرونة في

ثالثا: التعامل مع المشكلات والاستعداد للمجازفة.

تحتاج طريقة حل المشكلات إلى وقت كبير.

القيم التربوية لطريقة حل المشكلات.

لطريقة حل المشكلات قيم تربوية متنوعة منها:

1- أن استعمال طريقة حل المشكلات كطريقة تدريسية من حيث مفهومها واهدافها التربوية تنسجم مع طبيعة الحياة ومشكلاتها الزاخرة التي ينبغي معالجتها والتفكير السليم في حلولها.

2- يتوافر في طريقة حل المشكلات عنصر الدافعية للدراسة والتفكير والكشف ونتيجة ذلك يرجع إلى أن المشكلة الجيدة الاختيار تستجيب لحاجات الطلبة وميولهم واهتمامهم فضلا عن انها تجعل لعملية التعليم والتعلم هدفا واضحا هو تلمس الحلول للمشكلة.

3- ان طريقة حل المشكلات لا تهدف إلى تلقين المعلومات وحفضها وتخزينها، بل تهدف إلى فهم الطلبة والاستعمال الذكي للحقائق والمعلومات والتفكير الابداعي من أجل مواجهة ومعالجة مواقف الحياة ومشاكلها باسلوب علمي واقعي فضلا عن ان طريقة حل المشكلات تهيئ الكثير من الفرص والمواقف التعليمية لممارسة الطلبة القدرات والمهارات المتصلة بالتفكير العلمي السليم.

(الامين وزملائه 1988)

دور الطالب في طريقة حل المشكلات

للطالب دور رئيسي في طريقة حل المشكلات ويتمثل هذا الدور في المهام والفاعليات الاتية:

1- السعي إلى تحقيق النتاجات بالرؤية التي يراها مناسبة وفاعلة.

2- البحث عن المعلومات والحقائق في جميع مصادر المعرفة المتوافرة لدية.

3- يقوم بتجريب المشكلة ووضع البدائل الفاعلة في تحقيق النتاجات.

4- يقوم بالتقويم البنائي المستمر طيلة بحث المشكلة وحلها.

5- يبادر العمل مهما كانت مستوياته المعرفية وخبراته المكتسبة.

دور المدرس في طريقة حل المشكلات

للمدرس دور بارز ومهم في طريقة حل المشكلات من خلال القيام بما يلي:

1- الاستجابة لأسئلة الطلبة وافكارهم.

2- يقدم المدرس الاستشارة العلمية والثقافية والمعرفية ونقل الخبرات لتجنب العقبات في حلول المشكلات.

3- يعتبر المدرس احد مصادر المعرفة الرئيسة لانه الاقرب والايسر لجميع الطلبة.

4- يساهم المدرس في التقويم البنائي في ضوء خبراته التقويمية.

5- المدرس يعد مقوما ختاميا لأعمال الطلبة في طريقة حل المشكلات.

6- المدرس يزود الطلبة بالتغذية الراجعة لتصويب الاخطاء في محاولاتهم كل مشاكلهم.

(ابو شريخ 2010)

الخصائص الضرورية لطريقة حل المشكلات في التدريس

ينبغي ان يتصف المدرس الناجح لتطبيق طريقة حل المشكلات بالصفات والخصائص الضرورية الاتية:

1- حب الاستطلاع للظواهر والاشياء التي لاحظها، وذلك بأن يكون راغبا في التعرف إلى الظاهرة التي يلاحظها واسباب وجودها وكيفية حدوثها، والا يقتنع بالاجابات الغامضة للاسئلة التي يطرحها.

2- الاعتماد في ارائه على الدليل المناسب، اذ ينبغي عليه ان يكـون متأنيـا في قبول الحقائق غير المدعومة ببرهان مقنع، وان يعتمد في نتائجة وقراراتـه على الدليل المستخلص من مصادر متنوعة.

3- العمل المتفتح نحو العمل ونحو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.

4- البحث عن السبب الطبيعي للظواهر والاشياء التي تحـدث دون الاعتقـاد بالخرافات والاوهام او حسن الحظ.

5- تقويم الاجراءات والاساليب المستعملة والمعلومات التي تم جمعهـا، ويـتم ذلك عن طريق التخطيط عند القيام بحل المشكلة واسـتعمال الاجـراءات والاساليب المتنوعة لجمع المعلومات والحكم على المعلومـات بانهـا ذات صلة بالمشكلة اولا، والحكم فيمـا اذا كانـت المعلومـات معقولـة وكافيـة لاصدار حكم دقيق، وانتقاء اكثر المعلومات حداثة ودقة بالنسبة للمشكلة المطروحة او التي يتعامل معها الطلبة.

(سعادة 2003)

أما مصادر الخطأ التي قد يقع فيها الطلبة عند حل المشكلات فهي:

1- عدم الدقة في القراءة وعدم كفاية الانتباه اثناء القراءة.

2- عدم الدقة في التفكير وعدم اعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل.

3- الضعف والخمول في تحليل المشكلة وعدم تجزئة المشكلة المعقدة.

4- الافتقار للمثابرة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة.

5- خفاق في التفكير بصوت عال خلال حل المشكلة. (خضر2006)

طريقة الوحدات

مفهوم طريقة الوحدات

يمكن ان نضع تصورا لمفهوم طريقة الوحدات بأنها:

عبارة عن تخطيط هادف لموضوع دراسي معين في تدريس الجغرافيا والتاريخ يجمع ويوحد بين المحتوى وخبرات التعلم التي لها أرتباط في مجال أو مجالات دراسية في تدريس المواد الاجتماعية، ويقدم إلى المتعلم بصورة تشبع ميولة ورغباته من أجل الوصول إلى الاهداف التربوية المرغوبة باكتسابه معارف ومهارات واتجاهات وقيم.

وهذا المفهوم يقودنا إلى العوامل والاسباب التي دعت المتخصصين في مجالي المناهج وطرائق التدريس إلى الاهتمام بهذة الطريقة في تدريس المواد الاجتماعية، ومن أهم تلك العوامل والاسباب ما يأتي:

1- عدم تجزئة المحتوى وخبرات التعلم ذات العلاقة أو العلاقات في مجال او مجالات دراسية معينة.

2- استغلال أيجابيات المتعلم من خلال النشاط المتنوع الذي يتاح له أثناء دراسته للوحدة الدراسية.

3- اكتشاف ميول واتجاهات المتعلمين من خلال الممارسات اثناء دراسة وتدريس الوحدة.

4- تهيئة المناخ الملائم الذي يساعد على ظهور الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات بين الطلبة.

5- أشباع رغبات وميول الطلبة في تعليم وتدريس مجالات علمية يتقبلها ويستجيب لتعلمها.

(النعمي 1993)

خطوات تنفيذ طريقة الواحدات في الصف الدراسي

الخطوة الاولى: التمهيد والاستطلاع

1- يكون تدريس المادة الدراسية توحدة او موضوع متكامل ومترابط.
2- يكتسب الطلبة من خلالها قيم العمل الجماعي.
3- تنمي لدى الطلبة قدرات التفكير العلمي المخطط.
4- مزاولة الطلبة للأنشطة والفعاليات المساندة مما يؤدي إلى تكوين الاتجاهات والافكار السليمة وتعديل السلوك.

عيوب طريقة الوحدات

1- يحتاج تطبيق الطريقة إلى مهارات خاصة لابد ان يتدرب عليها المدرس كي ينجح لتطبيقها في الصف الدراسي.
2- قد يؤدي تطبيقها في الصف الدراسي إلى اهمال الكثير من المعلومات والحقائق من أجل بيان المفاهيم والقوانين العامة.
3- تحتاج إلى وقت طويل قد يؤثر على اكمال المنهج الدراسي في غير وقتة المحدد.

(مخلف وربيع 2009)

انواع الوحدات

هناك نوعين من الوحدات الدراسية هما:

اولا: وحدة قائمة على المادة الدراسية:

ويكون محور الدراسة في هذه الوحدة مشتقا من المادة الدراسية نفسها،

ويقوم هذا المحور بمعالجة نواحي هامة عند الطلبة ولا يتقيد بالتنظيم المنطقي للمعلومات والحقائق ولا بالحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، وقد يكون موضوعها مثل التقدم العلمي عند العرب، كيف نعالج مشكلة الانفجار السكاني، ثورات الربيع العربي وغيرها من الموضوعات المهمة.

ومن معاييرها ما يلي:

1- قيام الوحدة على المادة الدراسية وتعد مقدما اعدادا كاملا.

2- يجب ان تتسع الوحدة وتتنوع اوجه النشاط بها.

3- ان تحتوي الوحدة على التقنيات التربوية لتيسر الدراسة على الطالب.

4- ان تكون الوحدة على اتصال بالوحدة السابقة لها وكذلك الطلبة للوحدة اللاحقة لها.

ثانيا: الوحدة القائمة على الخبرة

وهي عبارة عن سلسلة من الخبرات التعليمية المنظمة ومجتمعة حول مشكلة من مشكلات الطلبة او اغراضهم او حاجاتهم والمادة الدراسية في ضوء هذه الوحدة تصبح اكثر اتصالا والتصاقا بحياة الطلبة ويمكن ربط هذه الوحدات بفروع المواد الاجتماعية الاخرى وببعض المواد الاخرى خارج نطاق المواد الاجتماعية ومن الامثلة لوحدة الخبرة النفط وأثر في حياة السكان، الانسان والبيئة وغيرها.

ومن خلا دراستنا للوحدتين يمكن اجراء مقارنة مبسطة بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة من خلال ما يلي:

1- ان الوحدة القائمة على المادة الدراسية يمكن اعدادها خارج الصف الدراسي قبل القاء الدرس، بينما الوحدة القائمة على الخبرة تنمو وتتطور خلال التدريس بالصف والاحتكاك بالطلبة.

2- تنظيم المادة الدراسية حول مركز هذه المادة ويدرسها الطلبة بهدف الالمام بالحقائق المستقاة من هذة المادة، في حين وحدة الخبرة وحدة المتعلم هي سلسلة من الخبرات التربوية المنظمة حول الهدف الذي يرمي اليه المتعلم وذلك عن طريق استغلالها للمادة ذات الفائدة الاجتماعية لتحقيق هدف المتعلم.

3- تتدرج الوحدة الدراسية من البسيط إلى المعقد، بينما تبدأ وحدة الخبرة من المركب إلى البسيط.

4- يتحكم في وحدات المادة المدرس أو واضعوا المنهج، في حين يتحكم في وحدة الخبرة الطلبة بالاشتراك مع المدرس.

5- عماد وحدة المادة الطرائق الشكلية والدروس التقليدية والكتب، بينما عماد الخبارات المتعددة بالاحتكاك بالبيئة والمجتمع فالخبرة عمل فعال.

(الكلزة ومختار 1985)

المصادر

اولاً : المصادر العربية

1- أبو ختلة، ايناس عمر محمد، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2005.

2- أبو راضي، فتحي عبد العزيز، خرائط التوزيعات البشرية ورسومها البيانية، دار النهضة العربية، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان، 2001.

3- الامين واخرون، شاكر محمود، طرق تدريس الاجتماعيات للف الرابع ماهد اعداد المعلمين، مطبعة وزارة التربية، الطبعة الاولى، بغداد، 1988.

4- الامين واخرون، شاكر محمود، تدريس المواد الاجتماعية، جامعة بغداد، كلية التربية، 1990.

5- أبو السميد، سهيلة، وذوقان عبيدان، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2007.

6- أبو شريخ، شاهر ذيب، استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010.

7- الاسدي، سعيد جاسم، فلسفة التربية في التعليم العالي والجامعي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2014.

8- ابراهيم، مجدي عزيز، موسوعة التدريس (ح- ع) دار المسيرة للنشر والتوزيع الجزء الثالث، عمان، الاردن، 2004.

9- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وسليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الاردن، 2011.

10- حداد، معين، الجغرافية على المحك، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، الطبعة الاولى، بيروت، لبنان، 2004.

11- الحيلة، محمد محمود، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان، الاردن، 2009.

12- بدير، تريمان، التعلم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2008.

13- باوزير، سلوى ابو بكر، ونادية عبد العزيز قربان، تنمية المفاهيم الجغرافية والتاريخية لطفل الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2011.

14- برهم، نظال عبداللطيف، طرق ترديس الجغرافيا، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2006.

15- جلاب، هناء خضير، وحيدر حاتم فالح، اثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الاسلامي عند طلاب الصف الثاني متوسط، ملخصات المؤتمر العلمي السنوي الرابع لكلية التربية الاساسية، جامعة بابل، 26/ تشرين اول/ 2011.

16- خريشة، علي، وغازي خليفة، فعالية استخدام الجداول والرسوم البيانية في فهم طلاب الصف السادس الاساسي في الاردن للمعلومات الجغرافية، مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد (13)، العدد (2)، 1997.

17- خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2006.

18- خطابية، عبد الله محمد، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الاردن، 2008.

19- سعادة، جودت احمد سعادة، تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الارضية، دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة العربية الاولى، عمان، الاردن، 2001.

20- سعادة، جودت احمد، تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2003.

21- سعد، نهاد صبيح، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، جامعة البصرة، كلية التربية، 1990.

22- سلامة، عادل ابو العز واخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009.

23- سهاونة واخرون، فوزي، مدخل إلى الجغرافيا، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، الاردن، 2004.

24- الطيطي، محمد عيسى، التربية الاجتماعية واساليب تدريسها، عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.

25- طوالية واخون، هادي، طرائق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2010.

26- الزبيدي، باح حسين، منهاج المـواد الاجتماعيـة وطرائـق ترديسـها، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الادرن، 2010.

27- زيتون، حسن حسين، مهارات التدريس، عالم الكتب للنشـر والتوزيـع، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر، 2004.

28- الكحلوت، آمال عبد القادر احمـد، فاعليـة توظيـف اسـتراتيجية البيـت الدائري في تنمية المفـاهيم ومهـارات الـتفكير البصـري بالجغرافيـا لـدى طالبات الصف الحادي عشـر بغـزة، الجامعـة الاسـلامية، كليـة التربيـة، فلسطين، 2012.

29- الكلزة، رجب احمد، وحسن علي مختار، المواد الاجتماعية بـين النظريـة والتطبيق، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، الكويت، 1985.

30- قطاوي، محمد ابراهيم، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2007.

31- شواهين، خير سـليمان، وشـهرزاد صـالح بدنـدي، الـتفكير ومـا وراء الـتفكير، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع، الطبعـة الاولى، عمـان، الاردن، 2010.

32- العبادلة، حسام حمادة سعيد، اثر استخدام ثنائية التحليـل والتركيـب في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميولـة العلميـة نحو الفيزياء، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة العربية، كلية التربية، غزة، 2007.

33- العجرش، حيدر حاتم فالح العجرش، استراتيجيات معاصرة في تدريس

التاريخ، دار الرضوان للنشرو التوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الادرن، 2013.

34- عطية، محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2008.
35- عطية، محسن علي، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009.
36- عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، عمان، الاردن، 2009.
37- مخلف، صبحي احمد، وهادي مشعان ربيع، طرائق تدريس الجغرافية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2009.
38- المزروع، هيا، استراتيجية البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 36، 2005.
39- المسعودي، محمد حميد مهدي، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013.
40- المسعودي، محمد حميد مهدي، تدريس المفاهيم والخرائط المفاهيمية في الجغرافيا، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2013.
41- المسعودي، محمد حميد، وصلاح خليفة اللامي، طرائق تدريس المواد الاجتماعية (مفاهيم وتطبيقات)، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان، الاردن، 2014.

42- يحيى، حسن بن عايل احمد، الجغرافيا التربوية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان، الاردن، 2005.

43- اللقاني، احمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، الناشر عالم الكتب، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1995.

44- النعمي، عبد الله الامين، طرق التدريس العامة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، الطبعة الاولى، مصراتة، ليبيا، 1993.

ثانيا : المصادر الاجنبية

1- Buzan,tony,' use your head ' BBC books ,London . uk; 1995.
2- Martorella,peter,H. ' teaching social studies in middle and secondary schools ' Mac millan publishing company ,1991 .
3- Costa,Arthal. ' Mediating the metacognition : Aresource book for teaching thinking ' Alexandria ,Virginia : Associiation for supervision and curriculum development ,1991 .
4- Hackney,M.and ward ,R.E.,How- to-Learn biolgy via roundhouse digrams. The Ameri can Biology Teacher,Volume 64 Issue 7,2002.
5- McC artneu ,R.E and Figg ,C ,Every picture tells a story : the Round house process in the digital age. Teching and learning,Volume 6 ,Issue.1 ,2011.
6- McC artney ,R. and samsonov ,p. using Round house Diagrams in the digital Age,proceedings of society For in formation technology and teacher Education interntional conference,2011.
7- Ward ,R. and wander see,J. ' visualizing seience using the Round house Diagram ' science scope ,January Issue ,2001.
8- Word . R. and wander see,J,' struggling to understand abstract sciencetopics ,around house diagram – based study ' International journal of science Education ,24 (6) ,2002 .

استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في

الجغرافيا







دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف : 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
Safa@darsafa.net Safa@darsafa1.net Safa@darsafa.info

دار صفاء للنشر والتوزيع  دار صفاء للنشر